

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

FLÁVIA MINATTO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Narrativas indígenas:

propostas para a disciplina de Língua Portuguesa do 7º Ano do Ensino Fundamental

FLORIANÓPOLIS

2024

FLÁVIA MINATTO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Narrativas indígenas:

propostas para a disciplina de Língua Portuguesa do 7º Ano do Ensino Fundamental

Relatório de estágio apresentado como requisito parcial para avaliação da disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I do 8º período do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (Licenciatura) sob a orientação da Professora Priscila Finger do Prado.

FLORIANÓPOLIS

2024

Sumário

Introdução	6
1. Problematização e campo de estágio	7
1.1 O Ensino Fundamental – anos finais.....	9
1.2 O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC).....	10
1.3 A turma.....	12
1.4 A professora supervisora.....	13
2. Relato de observações	17
2.1 Aula de 26 de março de 2024 (13h30min às 14h50min)	18
2.2 Aula de 28 de março de 2024 (16h40 às 17h20).....	19
2.3. Aula de 1 de abril de 2024 (16h40min às 18h)	20
2.4. Aula de 4 de abril de 2024 (16h40 às 17h20)	20
2.5. Aula de 11 de abril de 2024 (16h40min às 17h20min)	21
2.6. Aula de 15 de abril de 2024 (16h40min às 18h)	22
2.7. Aula de 18 de abril de 2024 (16h40min às 17h20min)	24
2.8 Continuidade das observações após as 10h obrigatórias.....	25
2.9 Aula de 22 de abril de 2024 (16h40min às 18h)	25
2.10 Aula de 23 de abril de 2024 (13h30min às 14h50min)	26
2.11 Aula de 25 de abril de 2024 (16h40min às 17h20min)	26
2.12 Aula de 29 de abril de 2024 (16h40min às 18h)	27
2.13 Aula de 30 de abril de 2024 (13h30min às 14h50min)	27
2.14 Aula de 2 de maio de 2024 (16h40min às 17h20min)	28
2.15 Aula de 6 de maio de 2024 (16h40min às 18h).....	28
2.16 Aula de 9 de maio de 2024 (16h40min às 17h20min)	28
2.17 Considerações sobre as aulas observadas.....	29
3. Projeto de docência.....	31
3.1 Justificativa.....	31
3.2 Referencial teórico	32
3.2.1 Concepção de ensino e de planejamento	33
3.2.2 Concepção de linguagem.....	35
3.2.3 O trabalho com os gêneros do discurso	36
3.3. Eixos do trabalho com a linguagem	37

3.3.1 Prática de leitura	37
3.3.2 Prática de escrita	38
3.3.3 Prática de oralidade	40
3.3.4 Prática de análise linguística.....	41
3.3.5 O ensino de literatura.....	42
3.4 Objetivos do projeto de docência	43
3.4.1 Geral	43
3.4.2 Específicos.....	43
3.5 Conhecimentos trabalhados.....	44
3.6 Metodologia	44
3.7 Recursos necessários	49
3.7.1 Recursos materiais.....	49
3.7.2 Recursos bibliográficos	49
3.8 Avaliação.....	50
3.9 Sequência didática da dupla	52
4. Relato de regência	54
4.1 Aulas 1 e 2 – 24 de junho de 2024 (1h20min)	55
4.2 Aula 3 – 25 de junho de 2024 (40 min)	56
4.3 Aula 4 – 27 de junho de 2024 (40 min)	57
4.4 Aula 5 e 6 – 2 de julho (1h20min)	57
4.5 Aula 7 – 4 de julho (40 min)	59
4.6 Aulas 8 e 9 – 8 de julho (1h20min).....	60
4.7 Aulas 10 e 11 – 9 de julho (1h20min).....	61
4.8 Aula 12 – 11 de julho (40 min)	62
4.9 Aulas 13 e 14 – 30 de julho (1h40min).....	63
4.10 Considerações sobre a avaliação	66
4.11 Considerações sobre a regência.....	68
Referências.....	70
Lista de siglas.....	73
Apêndices.....	74
Planos de aula.....	74
Imagens da fauna e da flora brasileiras citadas nos mitos indígenas	109
Anexos	110

Listas de frequência nas aulas de observação	110
--	-----

Introdução

Este relatório é um compilado de expectativas, de reflexões e de resultados do período de aprendizado sobre a docência proporcionado no Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I, em que as aulas foram realizadas na disciplina de Língua Portuguesa do Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), no 7º Ano do Ensino Fundamental A (7ºA). A sequência das seções condiz cronologicamente com os acontecimentos e procedimentos sucedidos no estágio: concepções teóricas e problematização que norteiam a prática pedagógica a ser realizada; período de observação das aulas e considerações sobre estas; o planejamento das aulas a serem ministradas pela dupla; relato e exposição acerca do período de regência.

No item 1 há a problematização e as informações sobre o campo de estágio, com a descrição sobre o público-alvo e o Ensino Fundamental em seus anos finais, relatando as atipicidades que envolvem esse período escolar. Na sequência, adentra-se aos aspectos específicos do CA/UFSC, explicando a sua atuação e as estruturas físicas, pedagógicas e curriculares. Por fim, apresenta a professora supervisora e a sua metodologia de trabalho.

A seção 2 apresenta um panorama das observações realizadas, os relatos de todas as aulas que a estagiária observou, tanto as obrigatórias (10h) quanto as que foram realizadas com a finalidade de continuar a acompanhar a turma até a realização do estágio de docência.

Na sequência, no item 3 é disponibilizado o projeto de docência desta estagiária e da dupla, indicando quais os conteúdos, a metodologia, os materiais e demais aspectos que o constitui.

Na seção 4 consta como ocorreu o período de regência da dupla, descrevendo aula a aula e as considerações sobre cada encontro. Por fim, há uma breve descrição sobre os pontos altos, as dificuldades e demais considerações acerca da experiência com a docência.

1. Problemática e campo de estágio

A educação, compreendida como um instrumento de transformação social, é uma maneira de intervir no mundo, uma forma de intervenção que “[...] além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (Freire, 1996, p. 98, grifos do autor). Diante dessa perspectiva, o presente projeto de docência da disciplina de Língua Portuguesa pretende, por meio do trabalho com o gênero textual mito indígena¹, apresentado ao sétimo ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intervir para o aprimoramento linguístico, literário e, especialmente, crítico dos(as) estudantes acerca da cultura indígena no contexto brasileiro.

Como uma estudante que cresceu em um ambiente escolar que não lhe proporcionou uma discussão fidedigna sobre este tema, que “comemorava” pontualmente no mês de abril o “Dia do Índio” no calendário pedagógico com simulações descontextualizadas de vestimentas preconcebidas dos povos originários e com pinturas artificiais nos rostos, sem acesso à arte, à literatura e à diversidade indígena, pretende-se que este projeto de docência intervenha no sentido de *desmascarar*, conforme as palavras de Paulo Freire, essa visão estereotipada da cultura dos povos originários.

De acordo com Almeida (1987), as pessoas negras e indígenas foram retratadas nos livros didáticos ao longo do tempo pelo prisma do passado e do folclore. Fala-se sobre as práticas dos povos originários no pretérito, como indivíduos que pintavam os corpos, usavam o fogo etc., sem contextualizar acerca da sua situação presente, restringindo-os a um pedaço da história do Brasil sem conexão com a atualidade, e sempre em um contexto em que figuram como espectadores dos europeus e dos colonizadores e não como protagonistas de suas histórias. Nesse ponto, conforme destaca Almeida (1987, p. 37), “não se fala da história de povos indígenas ou negros antes da ‘descoberta do Brasil’”.

Com base nesse recorte imputado à história indígena, o qual foi realizado paulatinamente durante o percurso escolar de diversas gerações de estudantes, subentende-se que ainda está enraizada no ideário coletivo uma visão preconceituosa acerca dos povos originários brasileiros, dado que temos mais tempo desse histórico escolar de apagamento sistemático das

¹ Destaca-se que o tema escolhido para o estágio de docência pela professora supervisora foi lendas africanas e indígenas, o qual foi dividido entre a dupla de estagiárias, motivo pelo qual este projeto de docência enfoca especialmente no gênero textual mito indígena.

vivências indígenas do que da sua exaltação como cultura integrante e constitutiva da sociedade brasileira. Foi apenas ao final dos anos 2000, por meio da promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que passou a constar no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas (Brasil, 2008). E, de lá para cá, ainda há um longo caminho para discutir as metodologias, os conteúdos e as dinâmicas que possam apresentar e aprofundar esses temas de forma progressista e com uma perspectiva positiva acerca dos povos, raças, etnias, culturas e histórias desses povos que constituem e constroem diariamente o Brasil.

Em que pese as recentes e relevantes discussões sobre o protagonismo indígena e a consequente ocupação de espaços políticos, sociais e artísticos, considera-se que a imagem equivocada sobre os povos originários, retratada nos livros didáticos e perpetuada no espaço escolar, propagou-se durante séculos, no mínimo a quinhentos anos, de modo que diversas gerações de estudantes, incluindo a desta discente, de 1990, têm fixadas algumas ideias sobre os povos originários que não condizem com a realidade destes. Diante desse contexto, compete à educação, como propulsora de conhecimentos e de movimentos, o ensino acerca da real importância e participação dos povos originários na sociedade brasileira.

Considerando que quando somos crianças e adolescentes moldamos nossas ideias sobre nós e nossa sociedade e sobre outros povos, faz-se necessária a intervenção escolar para que se promova uma noção mais ampla e diversa acerca dos povos originários, sem considerá-los a partir de uma visão etnocêntrica da história (Telles, 1987). Para tanto, este projeto de docência trabalhará com mitos indígenas brasileiros, ressaltando a importância da autoria indígena. Pretende-se mobilizar, como forma de motivação, diferentes modalidades de gêneros textuais, como entrevista, música, videoclipe e pintura, todas envolvendo autores e autoras indígenas.

Quanto ao gênero textual mito indígena, este é permeado pela oralidade, pela ancestralidade e pelas crenças dos povos originários acerca da vida e da criação dos seres, que buscam na contação de histórias, passadas de geração em geração, a preservação de suas identidades e vivências. A palavra, a conversa e a escuta são estimadas pelos povos indígenas pois estão intimamente relacionadas ao seu modo de viver, que envolve toda a aldeia nessa dinâmica de contar histórias, das plantas aos animais, das crianças aos velhos anciãos. Pretende-se, diante desses elementos, que as práticas de oralidade, de leitura, de produção textual e de análise linguística sejam permeadas, além da proposta curricular de Língua Portuguesa, pelas características das narrativas dos povos originários quanto ao seu conteúdo

e a sua forma, aprofundando os conhecimentos das histórias de algumas etnias indígenas brasileiras.

Sabe-se que não será em algumas horas de estágio de docência que se aprofundará o gênero textual mito indígena e os inúmeros aspectos que envolvem os povos originários. Ainda assim, neste pequeno espaço de tempo, almeja-se que a intervenção realizada seja no sentido de refletir sobre a nossa relação, como brancos e não indígenas, com os povos originários na contemporaneidade, e especialmente para instigar a curiosidade dos(as) estudantes acerca da língua, da arte, da música e da literatura indígenas.

1.1 O Ensino Fundamental – anos finais

Os anos finais do Ensino Fundamental representam um momento de transição para os(as) estudantes, pois envolvem as mudanças relacionadas à infância e à adolescência. Além disso, de acordo com o documentário *Esquecidos! Crise nos anos finais do ensino fundamental* (LEPES, 2023), este período escolar tem características específicas que o diferencia e o divide dos demais anos de ensino, como o fato de ser considerado um gargalo e por representar uma lacuna, pois não é tratado com tanta prioridade quanto os anos iniciais e o Ensino Médio.

Ao chegarem aos anos finais, os(as) estudantes passam a ter professores(as) distintos(as) para as disciplinas, o que representa uma ruptura daquele acompanhamento diferenciado que ocorria nos anos iniciais, em que havia uma relação mais próxima entre docente e discentes, com apenas um(a) professor(a) responsável pela turma em todas as matérias. Nesse sentido, os(as) estudantes precisam lidar simultaneamente com as mudanças desafiadoras relacionadas às suas vivências pessoais atreladas às novas pessoas, dinâmicas e conteúdos programáticos – em maior quantidade e variedade do que nos anos anteriores –, relacionados aos anos finais.

Atualmente, há um outro elemento importante a ser considerado ao tratar sobre o ensino de modo geral, mas mais especificamente na infância e na adolescência, relacionado ao excesso no uso de aparelhos eletrônicos e de redes sociais. Esse fator está coadunado com o comportamento dos(as) estudantes, pois devido à instantaneidade dos estímulos virtuais, tornam-se impassíveis com determinadas situações relacionadas ao espaço escolar e de sala de aula, como a atenção necessária aos conteúdos e aos momentos argumentativos das suas exposições pedagógicas.

Ademais, há diferentes turbulências que se somam a esses pontos retratados, como as condições de trabalho de professores, a estrutura escolar, o desinteresse da família e da

sociedade em relação aos estudos, bem como as discussões relacionadas ao modo como os(as) estudantes se colocam no mundo, o que envolve esse período desafiador de transições e mudanças pessoais, associado a situações de saúde mental, de ocorrência de bullying, de disseminação do racismo e de demais preconceitos que permeiam o seu percurso de crescimento e de desenvolvimento.

Destaca-se nesse aspecto das turbulências que os(as) estudantes do 7ºA do CA/UFSC deste semestre passaram pelo período de pandemia da covid-19 e pelo seu consequente isolamento social, que perdurou até o segundo semestre de 2022, sendo recente e gradativo esse processo de socialização e de entrosamento com a dinâmica presencial, que demanda outras formas de interação e de atuação destes e da comunidade escolar.

Quanto aos aspectos dos anos finais referentes especificamente ao CA/UFSC, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, este defende que é necessário compreender as diferenças e as mudanças relacionadas aos adolescentes e que se deve “[...] buscar uma valorização do Protagonismo Juvenil e de como incorporar, ao currículo escolar, os elementos culturais da(s) juventude(s)” (UFSC, 2019a, p. 17). Acerca das disciplinas do 7º ano do Ensino Fundamental, há oito direcionadas para este ano, sendo: Artes (2h), Ciências (2h), Educação Física (3h), Geografia (3h), História (3h), Línguas Estrangeiras: Inglês, Francês, Espanhol, Alemão (3h) e Matemática e Português, ambas com a maior carga horária, de 5h cada (UFSC, 2019a).

Portanto, ao iniciar o estágio de docência neste ano de ensino, é necessário que ocorra a compreensão de suas particularidades e de suas especificidades, de modo a entender e respeitar os sujeitos inseridos nesse contexto.

1.2 O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC)

Segundo o PPP da instituição, o CA/UFSC, inaugurado em 1961, tem em sua criação o propósito de servir como campo de estágio para as disciplinas relacionadas às licenciaturas da UFSC (2019a). Inicialmente, os(as) estudantes que frequentavam o colégio eram filhos(as) de professores(as) e de Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) da universidade. Posteriormente, em 1992, o ingresso na instituição de ensino passou a ser por meio de sorteio, o que proporcionou uma aproximação entre universidade e comunidade, expandindo a diversidade desse espaço escolar.

O CA/UFSC atua em regime semi-integral e, assim como a UFSC, engloba a perspectiva de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto à sua filosofia, norteia-se em sua ação pedagógica tendo como “[...] sua origem e seu fim na prática social concreta. O contexto histórico-social no qual vivem docentes e educandos constitui o fundamento do trabalho do Colégio de Aplicação” (UFSC, 2019a, p. 11). Assim, a sua concepção de educação abrange aspectos que envolvem as diferentes relações entre indivíduo e sociedade, atentando-se às diversas situações concretas em que estas ocorrem. Nesse contexto, ao discorrer sobre a sua definição de currículo, indica que é necessária a

[...] visão crítica dos parâmetros que estão direcionando esse conhecimento e exigem clareza e domínio da área específica, reflexão constante a respeito dos grandes desafios presentes na prática social atual, bem como a inclusão de questões como relações étnico-raciais e de gênero, saúde, trabalho, violência, desigualdade social, miséria, avanços da ciência e da tecnologia, direitos humanos e defesa do meio ambiente (UFSC, 2019a, p. 13).

Diante disso, vislumbra-se que o tema proposto para o estágio docência – narrativas africanas, afro-brasileiras e indígenas – tem conexão direta com os pressupostos estabelecidos no PPP do CA/UFSC, pois adentra em discussões acerca das relações étnico-raciais.

Quanto aos pilares da instituição, estão a alfabetização e o letramento, a interdisciplinaridade, a iniciação científica e a formação de leitores, temas que estão intrinsecamente associados à disciplina de Língua Portuguesa. Sobre esta, o CA/UFSC atua pautado no ensino de gêneros textuais, considerando o texto como base do trabalho e em suas diferentes multimodalidades, promovendo as habilidades orais, a leitura, a escrita e a análise linguística. Sobre a produção textual, o enfoque é no seu planejamento, execução e revisão, compreendendo esta como um processo que demanda diferentes fases e desenvolvimentos.

Além das disciplinas regulares, o CA/UFSC promove diferentes projetos extracurriculares. Aqueles vinculados à disciplina de Língua Portuguesa são o projeto *Cheiro Verde no Quintal da Escola*, que é pautado nas questões ambientais e na importância de modelos sustentáveis de plantio, de alimentação saudável e de proteção da natureza, e que por meio desses enfoques tem como resultado “[...] alfabetizar os participantes para o meio ambiente, fazendo-os disseminadores dos valores praticados no Cheiro Verde, e pelo meio ambiente, levando-os a lerem e escreverem com autonomia já no primeiro ano do Ensino Fundamental” (UFSC, 2019a, p. 43); e o projeto *Pés na Estrada do Conhecimento: Iniciação Científica na Escola*, voltado ao nono ano, que desenvolve um trabalho referente à “formação

dos jovens para a elaboração de questionamentos, projetos, metodologias e apresentação de resultados, ligada a temáticas dos movimentos sociais e da formação histórica do Brasil” (UFSC, 2019a, p. 64).

Por fim, acerca dos aspectos estruturais da escola, trata-se de um espaço grande e bem arborizado. O colégio conta com uma biblioteca própria e uma brinquedoteca. Há diferentes laboratórios de ensino, divididos por temáticas, e a disciplina de Língua Portuguesa utiliza o Laboratório de Linguagens, em que há lousa, data show, equipamentos e diferentes coleções de livros literários, didáticos e dicionários. Destaca-se que durante a realização deste projeto de docência o contexto político da instituição, envolvendo a UFSC, atravessa um período de greve de servidores, e que entre diversas pautas, estão as condições estruturais do CA/UFSC, consideradas insalubres em alguns pontos, indicando que há necessidade de melhorias estruturais e administrativas no colégio.

Diante dessas considerações, e se tratando de um CA de instituição federal, vislumbram-se especificidades positivas, desde uma estrutura adequada para a realização das aulas até um espaço escolar dinâmico e bem interativo, que busca o diálogo contínuo com a produção acadêmica devido ao vínculo com a UFSC.

1.3 A turma

A turma observada é do Sétimo Ano do Ensino Fundamental (7ºA), com 26 estudantes. Há uma Pessoa com Deficiência (PcD), que durante o período das observações não participou das aulas, pois recebe atendimento diferenciado pelos profissionais da educação especial. De igual modo, as suas atividades são realizadas de forma individualizada pela professora regente, no sentido de acolher suas diferenças e proporcionar uma educação acessível.

Há um estudante repetente, que apesar de circular pelo colégio durante as trocas de disciplinas e dos intervalos, não participa das aulas de Língua Portuguesa, excetuado em datas em que há atividades avaliativas. A docente o trata com respeito e consideração, tirando as suas dúvidas e o tratando com igualdade em relação aos(as) demais colegas.

De modo geral, trata-se de uma turma inquieta, com diferentes perfis de estudantes. Inicialmente, causou certo espanto a forma agitada da turma, movimentando-se constantemente e com diversas conversas paralelas, mas por meio das observações foi possível depreender as individualidades e as originalidades dos(as) discentes, que em seu todo forma um grupo

criativo e dinâmico. Apesar da inquietude, relacionada inclusive à faixa etária, é uma turma participativa, que colabora quando é demandada pela professora.

1.4 A professora supervisora

Em entrevista realizada pela colega Lídia Remus com a professora Cristiane Seimetz-Rodrigues, professora regente da turma observada, ocorreu a coleta de informações sobre esta por meio de questionário previamente fornecido na disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I. Os dados a seguir são um resumo dessa entrevista realizada com a professora supervisora.

Quanto aos aspectos relacionados à carreira, explicou que a sua formação está atrelada ao âmbito profissional, e não ao ideário de que há um dom, uma vocação para ser professora, o que é comumente associado a esta profissão, diferente do que ocorre em outras consideradas de mais prestígio, como medicina e advocacia. Relatou que é de origem humilde e que sua mãe não foi alfabetizada e que seu pai cursou até o sétimo ano primário, motivo pelo qual, dada essas circunstâncias, não havia uma perspectiva de que a educação fosse um caminho a ser seguido, especialmente no âmbito profissional, devido à visão familiar e social da época de que o casamento era a via habitual para as mulheres. Ademais, indicou que sua mãe a incentivava ao trabalho, mas sem uma associação deste com os estudos e com uma formação acadêmica. Relatou que nunca pensou em ser professora e que quem a instigou sobre a possibilidade de realizar o vestibular para o curso de Letras foi sua professora de Língua Portuguesa, aconselhando-a e a motivando nesse sentido.

Seguindo os conselhos de sua professora, ela fez vestibular e se licenciou em Letras Português e Inglês em 2007. Em seu percurso profissional, passou por diferentes locais de trabalho, intercalando entre docência, estudos acadêmicos e revisão textual. Iniciou a sua carreira na rede pública de ensino nos anos finais e na sequência deu início ao seu Mestrado, e em razão do recebimento de bolsa de estudos precisou paralisar as suas atividades laborais. Após a conclusão do curso, atuou como revisora de textos em um jornal de sua cidade natal, em Criciúma. Depois dessa experiência, trabalhou como professora durante dois anos no ensino superior nos cursos de Jornalismo, na disciplina de Língua Portuguesa, e de Design Gráfico, na disciplina de Comunicação e Expressão. Depois disso iniciou seu Doutorado, ausentando-se novamente das atividades laborais durante o período de quatro anos. No seu retorno, atuou como professora substituta do Ensino Médio e Técnico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), em Palhoça. Atualmente, atua há oito anos nos períodos finais do CA/UFSC.

Ao falar sobre as suas experiências e os sentimentos quanto ao CA/UFSC, indicou que gosta de trabalhar no colégio pois há uma equipe unida da disciplina de Língua Portuguesa, o que possibilita o apoio e as trocas entre os(as) professores(as), e ressaltou que o fato de estar em uma instituição pública federal lhe permite exercer, além do ensino, os eixos de pesquisa e de extensão, possibilitando o aprofundamento teórico atrelado à prática profissional. Ademais, disse que gosta de atuar em uma escola pública – “lugar de onde eu venho” –, pois compreende, por experiência própria, o espaço escolar como uma potência de transformação pessoal e social, mas não de forma isolada, destacando que a escola por si só não é transformadora e que demanda a vontade de cada indivíduo de aprender e de participar. Quanto aos aspectos críticos, ressaltou que assim como as demais escolas públicas, o CA/UFSC tem condições estruturais precárias, com prédios antigos que carecem de reformas. Além disso, quanto aos materiais de trabalho, destacou a ausência de computadores e de laboratório de informática. Nesse sentido, indicou que as condições de trabalho dos(as) profissionais do CA/UFSC, em termos de infraestrutura e de materiais, são similares às da rede pública de modo geral.

Diante desse contexto estrutural, a docente enfocou no fato de que a sociedade tem a impressão de que a realidade do CA/UFSC é muito diversa da dos demais estabelecimentos de ensino públicos, mas que isso não se concretiza quando há uma interação e conhecimento do local. Ademais, indicou que o mesmo raciocínio se aplica aos(as) estudantes, destacando que há a impressão de pessoas de fora da instituição de que os(as) discentes, por se tratar de um colégio de aplicação, são de um nível superior aos do ensino regular, mas essa não é uma realidade. Nesse aspecto, a docente explicou que o CA/UFSC, por estar em uma universidade pública, é diferenciado dos demais espaços escolares estaduais e municipais pela diversidade, por não estar inserido em um contexto que considera uma única comunidade, como nos casos de escolas de bairro. Assim, há uma pluralidade e heterogeneidade das turmas, o que envolve perfis e também preconceitos distintos, relacionados aos vieses econômico, racial, de gênero, entre outros, devido a essa miscelânea de estudantes de diferentes realidades.

No aspecto laboral, informou que sua carga horária é de 40h semanais, com dedicação exclusiva. Ela divide seu horário em 17h de sala de aula e o restante em atividades como presidente de comissão, membro suplente de colegiado, em projeto de pesquisa e demais funções administrativas e escolares relacionadas à dinâmica do colégio. Indicou que seu planejamento é realizado de forma quinzenal, e que há horário específico de sua carga horária para conseguir planejar suas aulas. Quanto à atualização para a atuação profissional, a docente informou que no Programa de Formação Continuada (Profor) falta oferta de cursos para a Educação Básica e que as atividades e congressos ocorrem em período letivo, e só é possível

se ausentar de suas funções se tiver um(a) professor(a) que a substitua, ou seja, em tese há o incentivo para a educação continuada, mas na prática ela não é possível de ocorrer devido às demandas de trabalho. Apesar disso, a professora indicou que é leitora, atualiza-se por meio da sua curiosidade por leituras e tenta sempre atualizar seus textos. Ademais, indicou que faz cursos *on-line*, como os das plataformas AVA² MEC³ e Escola do Futuro, que são realizados em horário fora do período letivo.

Sobre a sua relação com os(as) estudantes dos sétimos anos, especificamente de 2024, a professora indicou que não faz parte da sua personalidade, como profissional, ter uma conexão de intimidade e de amizade com os(as) discentes, mantendo sempre o distanciamento e o respeito necessários entre professora e aluno(a). Ademais, ressaltou que são turmas que passaram pela pandemia da covid-19, sendo muito agitadas e com dificuldades para compreender a dinâmica da sala de aula e os seus limites, indicando que há um desinteresse por parte dos(as) discentes. Diante desse contexto, a professora explicou que mantém o respeito com os(as) estudantes e tenta não se exaltar diante das diversas circunstâncias de bagunça e de muita conversa, mas pondera que é um ser humano, passível de se exaltar nessas situações. Para a professora, a sensação é de que a escola para os estudantes não tem uma função em suas vidas.

Acerca do estágio de docência, a professora supervisora sempre foi muito solícita e participativa em todas as discussões para o seu planejamento e execução. Foram realizados dois encontros prévios, um voltado para a apresentação entre os(as) discentes da disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e da professora supervisora e para conhecer a estrutura do colégio e das aulas; e outro realizado após as observações, para dialogar acerca das impressões sobre as aulas e o início da regência.

Por ser uma professora inserida em um espaço universitário e que realiza cursos de aperfeiçoamento, além de Mestrado e de Doutorado, e atuando em projetos de extensão, foi disponibilizado por esta o texto “*Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura*” (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019), de sua autoria e de demais pesquisadoras, o qual foi lido pelos(as) discentes da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e ao longo das aulas foi possível ter acesso a atuação da professora atrelada a ideia dos roteiros, auxiliando os(as) estudantes do 7ºA na aprendizagem da escrita e da leitura por meio de textos que promovam a conscientização acerca de temas relevantes socialmente.

² Ambiental Virtual de Aprendizado.

³ Ministério da Educação.

Quanto à leitura, a professora promove a obrigatória, em que todos leem a mesma obra literária; a indicada, em que a docente disponibiliza uma lista de indicações; e a leitura livre, que é escolhida pelo(a) estudante de forma autônoma. Para este trimestre, a docente escolheu como livro obrigatório o intitulado “*Implacáveis: como nós conquistamos o mundo*”, de Yuval Noah Harari, e serão lidos os dois primeiros capítulos da obra e realizado os roteiros de leituras com os(as) discentes.

2. Relato de observações

As aulas ocorrem no período vespertino, sendo duas aulas nas segundas-feiras, com carga horária de 1h20min, no período das 16h40 às 18h; duas nas terças-feiras (1h20min), das 13h30 às 14h50; e uma nas quintas-feiras, com carga horária de 40 min, das 16h40 às 17h20.

O formato das aulas é essencialmente expositivo e dialogado, e a docente trabalha com textos em todas as atividades, disponibilizando materiais impressos para os(as) estudantes lerem, escreverem, analisarem linguisticamente e dialogarem oralmente acerca dos temas propostos, das dúvidas existentes e de demais elementos necessários à compreensão do conteúdo relacionado à norma padrão da língua, mas especialmente acerca dos temas indicados para estudo, considerados pertinentes para esse público-alvo. A disposição da turma é em formato de fileiras, respeitando o espelho da turma, que é exposta no mural da sala. Em algumas atividades há trabalhos em duplas, definidas pelos(as) estudantes ou pela professora.

O uso do livro didático é feito de forma subsidiária, especialmente para a realização de algumas das atividades propostas, mas que são editadas e complementadas pela docente. O livro usado é da editora SEI, da coleção Metaverso, de autoria de Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz e Camila Sequetto Pereira, e foi disponibilizado de forma virtual para que os(as) docentes do estágio de docência pudessem conferir e acompanhar eventuais atividades realizadas por meio deste. Durante todo o período de observação, o livro foi usado apenas uma vez, pois a professora dá preferência para o trabalho com textos escolhidos por esta, que contemplem o gênero textual em estudo.

Destaca-se que as observações do estágio iniciaram em situação atípica, pois desde o início do semestre, em 11 de março de 2024, os TAEs deflagraram greve para pleitear melhorias nas condições laborais, salariais e estruturais da universidade. Diante desse contexto grevista, o CA/UFSC iniciou um processo de rodízio de aulas para conseguir fornecer condições de ensino para estudantes e professores(as) do colégio. Posteriormente, em 17 de maio, os(as) docentes da UFSC iniciaram o seu movimento grevista, em apoio às pautas dos TAEs e também com demandas próprias. Nem todos(as) discentes aderiram, como a professora supervisora, mas a continuidade das aulas foi prejudicada devido ao quadro reduzido de professores. Na sequência, iniciou-se a paralisação dos(as) discentes, o que também prejudicou a continuidade das atividades no CA/UFSC, em virtude da ausência dos(as) bolsistas que apoiavam nas atividades educacionais e administrativas do colégio.

Após diversas manifestações, ocupações e deliberações dos movimentos grevistas, a greve docente perdurou até 18 de junho e a discente até 26 de junho. A greve dos TAEs permanece, motivo pelo qual o planejamento poderá ter alterações devido à excepcionalidade do período grevista e a possibilidade de ocorrência de rodízio e não realização de aulas.

2.1 Aula de 26 de março de 2024 (13h30min às 14h50min)

A primeira aula observada foi em 26 de março de 2024. O objetivo desta foi retomar as atividades com o texto estudado anteriormente, que era a notícia intitulada *A França passa a oferecer desconto para quem consertar roupas e sapatos*, e continuar a resolução de questões do simulado elaborado como preparação para a prova que ocorreria nas aulas subsequentes, em 4 de abril.

A professora fez a chamada no início do encontro e na sequência propôs a leitura em voz alta das questões do simulado, indicando diferentes estudantes para realizá-la. Ao longo da leitura das perguntas, a docente foi explicando os termos que poderiam causar dúvidas e quais os pontos principais do texto. De igual modo, também realizou a correção das pronúncias durante a leitura coletiva.

Ao longo da ocorrência da leitura e dos consequentes questionamentos, a professora explicou, além do conteúdo, sobre como compreender os termos, os elementos linguísticos e a estrutura do texto, indicando estratégias para buscar informações na notícia, destacando a necessidade de interpretação de texto e da localização de características do gênero textual notícia. Por meio das explicações, foi possível depreender que o principal foco da docente é que os estudantes tenham percepções acerca do conteúdo do texto, no sentido de se questionarem acerca dos temas tratados na notícia, para além das questões estritamente gramaticais e de estrutura do gênero textual.

De igual modo, no sentido de trazer uma noção crítica acerca do gênero notícia, a professora destacou a importância da fonte e da autoria, como forma de conscientização sobre a relevância de as informações serem embasadas em fatos fidedignos, em estudos confiáveis e que não devem conter apenas as ideias do(a) jornalista de forma abstrata e sem referencial.

Em suas explicações, ao tratar sobre os temas e os termos que constam na notícia, a docente traz comparações e exemplos do cotidiano dos estudantes como forma de elucidação do seu conteúdo. Para envolvê-los e acompanhar as suas movimentações, ao explicar a professora circula pela sala entre os estudantes observando e interagindo com estes.

Ao encerrarem essa atividade, foi-lhes entregue uma nova notícia para ser lida e analisada em duplas. O material com as instruções sobre a atividade foi disponibilizado pela professora para ser colado nos cadernos. O foco principal dessa nova tarefa era revisar o uso do ponto final e praticar os estudos sobre as características do gênero textual notícia. A docente trouxe um texto sem ocorrências de pontos finais e de iniciais maiúsculas, no intuito de ler pausadamente a notícia e, por meio da pausa, os(as) estudantes identificarem onde estaria localizado o ponto final no texto, incluindo ele e editando a letras maiúsculas dos inícios de frases. Essa primeira parte relacionada ao uso do ponto final foi realizada e as demais questões ficaram para o próximo encontro.

2.2 Aula de 28 de março de 2024 (16h40 às 17h20)

Nesta aula ocorreu a correção da atividade de material entregue no último encontro, embasado em uma notícia que tratava sobre a atividade de coleção de figurinhas, a qual foi disponibilizada aos(as) estudantes para leitura e resolução de questões de interpretação e análise do gênero textual.

Para a resolução das questões de forma coletiva, a professora indicou diferentes estudantes, solo ou em dupla, para se movimentarem até a frente da sala e lerem suas respostas para toda a turma. Segundo a docente, este exercício os(as) auxiliaria para treinar a sua oratória, pois possivelmente irão realizar uma atividade de seminário em outros encontros, valendo como um treino e uma forma de se familiarizarem a falar em público.

Após as respostas, a professora fez uma explicação sobre cada questão respondida. Ademais, os(as) colegas também interagiram acerca das respostas dos(as) colegas, indicando similaridade ou diferenças nas respostas e as dúvidas suscitadas.

A docente focou em elementos de coesão textual, indicando os conectivos usados na notícia. Adentrando neste tema, tratou acerca da retomada de constituintes no texto, focando no gênero textual notícia. Neste ponto, explicou sobre os significados de determinadas palavras, aumentando o repertório dos(as) discentes, e indicou as possibilidades de substituições por determinados sinônimos, como nos casos de “febre” e “ápice”, relacionados ao contexto de trocas de figurinhas noticiado no texto estudado.

Além disso, a atividade trouxe de forma mais explícita as ocorrências de discurso direto e indireto, em que os(as) estudantes deveriam identificar as suas ocorrências no texto. Alguns(mas) estudantes sabiam conceituar o que era cada tipo de discurso, mas não

conseguiram identificá-los no texto, o que demandou uma explicação mais esmiuçada da professora sobre o conteúdo.

Ao localizarem informações no texto – “quando”, “quem”, “onde” etc. –, a professora fez analogias entre os elementos da notícia com a realidade dos(as) estudantes, no sentido de que as palavras e os conceitos fossem contextualizados com as suas vivências, auxiliando na sua compreensão.

2.3. Aula de 1 de abril de 2024 (16h40min às 18h)

Após a chamada, a professora precisou solicitar que os estudantes tirassem seus materiais da mochila e os colocassem em cima da mesa para iniciar a aula, indicando que iria realizar a conferência das tarefas que foram solicitadas para realização em casa. Na sequência, a docente circulou pela sala, passando de mesa em mesa e conferindo os cadernos dos estudantes e anotando acerca das tarefas realizadas, que traziam o tema sobre os verbos do dizer, muito presentes no gênero textual notícia.

Ao finalizar a conferência, a docente perguntou aos estudantes: “*o que é um verbo do dizer?*”. Sem respostas, questionou ainda: “*o que vocês entenderam sobre o conteúdo ao fazer as tarefas?*”. Devido à continuidade do silêncio, a docente fez uso do livro didático para conferir as questões propostas e solicitou que determinados(as) estudantes fizessem a leitura da pergunta. Como a própria questão trazia a resposta sobre o que era um “verbo do dizer”, a professora solicitou que todos fizessem a leitura em coro, junto com ela.

Esmiuchando o conceito desse tipo de verbo, a docente fez um círculo no quadro para representar um “campo de significado” sobre os verbos do dizer que tinham o mesmo sentido e que apareciam no texto, como “diz”, “afirma”, “explica”, “revela”, relacionados à enunciação. Além desses, acrescentou outras palavras que não eram verbos do dizer, no sentido de que os(as) estudantes identificassem o que era e o que não relacionado a esses tipos de verbos, acrescentando-os ao “campo de significado” dos verbos de dizer. Após os(as) estudantes identificarem os verbos, a docente explicou seus contextos de uso, indicando que afirmar é diferente de explicar, por exemplo.

2.4. Aula de 4 de abril de 2024 (16h40 às 17h20)

Dia de aplicação de prova. A professora entregou as avaliações para que os(as) estudantes iniciassem a leitura do texto intitulado “*73% dos jovens que não completaram a*

educação básica querem voltar a estudar”. Junto com a folha da prova contendo o texto, entregou uma outra pautada para a transcrição das respostas.

A prova tinha oito questões, para ser realizada em uma aula e meia, e as instruções eram de que fossem respondidas com caneta e caso tivesse algum erro que não fosse usado o corretivo, mas feito um risco e continuada escrita. A avaliação tinha foco no gênero textual notícia e a primeira questão trazia uma pergunta sobre a estrutura desse tipo de texto, perguntando o que era a lide e se constava naquela notícia. A segunda questão tratava sobre a localização de palavras e ideias no texto, para que os(as) estudantes indicassem o fato principal da notícia. A questão 3 perguntava quais eram os envolvidos no fato e a 4 sobre quando e onde aconteceu o ocorrido. A questão 5 discorria sobre quais eram as fontes utilizadas para embasar a notícia; a 6 solicitava que fossem localizados e circulados verbos do dizer no texto; na 7 era necessário identificar quais eram os elementos que identificam o que era uma notícia; e na 8 era preciso fazer uma contextualização relacionando a notícia da prova com o texto discutido em aula, comentando quais as percepções do(a) estudante sobre educação escolar no Brasil.

Durante a prova a professora tirou algumas dúvidas relacionadas às questões, não sobre o conteúdo, mas perguntas sobre o procedimento e de palavras desconhecidas, também avisou sobre a ortografia, que as palavras que fossem escritas de forma errada, que já tinham sido ensinadas, iriam descontar nota, e solicitou para que não fosse feita cópia ou transcrição de partes do texto no sentido de copiar e de colar, e que as palavras que fossem copiadas da notícia de forma errada também descontariam nota.

Enquanto os(as) estudantes respondiam às questões em silêncio, a professora circulava pela sala e tirava as dúvidas individuais e, caso fosse mais procedimental acerca da avaliação, de forma coletiva. Após o término da realização da prova, antes do horário final da aula, a professora entregou outra atividade para aqueles(as) que encerraram a resolução da prova, para que iniciassem em aula e depois encerrassem em casa, e trouxessem as respostas para a próxima aula.

2.5. Aula de 11 de abril de 2024 (16h40min às 17h20min)

A docente iniciou a aula trazendo informações de que no próximo encontro ocorreria a resolução das questões da prova, por meio da apresentação do gabarito com os comentários acerca das questões e com considerações sobre o desenvolvimento dos(as) estudantes na avaliação. Como ela havia iniciado a correção, mas não concluído, iniciou uma

conversa quanto à bagunça na aula, indicando que é um reflexo das más notas que a maioria da turma teve na prova.

Dando continuidade ao planejamento escolar, informou que o período de rodízio que estava ocorrendo devido à greve dos TAEs provavelmente encerraria naquela semana, então a turma poderia retomar a atividade de leitura do livro *Implacáveis: como nós conquistamos o mundo*, conforme eles combinaram no início do semestre. Dito isso, a professora entregou um papel com QR Code para acesso ao arquivo .pdf com os capítulos 1 e 2 do livro. O objetivo era que os(as) alunos(as) colassem esse papel no caderno para acessarem o arquivo com os capítulos do livro em casa e realizassem a sua leitura.

Na sequência, a professora utilizou o quadro para escrever a indicação da tarefa para o dia 22 de abril de 2024, que compreendia a leitura do primeiro capítulo do livro, a anotação sobre os nomes das seções e das subseções dos capítulos, o registro do vocabulário desconhecido e as dúvidas acerca dessas palavras e a indicação de quatro coisas que aprendeu com a leitura do primeiro capítulo do livro.

A professora trouxe o livro físico para mostrar para os(as) estudantes como é a estrutura dele, apresentando para todos(as) onde ficavam as seções e as subseções e como funciona a organização da estrutura do livro. Dividiu a sala em duplas e entregou uma fotocópia para cada participante da dupla com o primeiro capítulo do livro. Ao explicar sobre a estrutura do livro, as suas seções e subseções, os seus capítulos e suas divisões, a docente indicou que se trata de um livro não ficcional e indicou outros elementos da narrativa.

2.6. Aula de 15 de abril de 2024 (16h40min às 18h)

Nas segundas-feiras o 7ºA tem duas aulas seguidas, das 16h40 às 17h20 e das 17h20 às 18h, o que possibilitou que a professora destinasse esses encontros para a devolutiva da prova, que consiste, além da entrega das avaliações realizadas aos(as) estudantes, na disponibilização do gabarito com a consequente discussão, bem como de indicações de como proceder nas próximas aulas para melhorar “para a” e “na próxima” avaliação.

Ademais, segundo a docente, esta inovou na devolutiva e trouxe um comparativo das notas de todos os sétimos anos do CA, sem indicação dos nomes, no intuito de conferir a seriedade dos resultados obtidos pelos(as) estudantes. Para tanto, utilizou-se o projetor para exibição do material que elaborou.

A devolutiva iniciou com a apresentação deste comparativo, que foi dividido por cores a depender das notas obtidas: de 10 até 6 a cor era verde, abaixo de 6 até 4 era amarela,

de 4 até 2 era alaranjada, e de 2 a 0 era vermelha. De acordo com as explicações, a professora indicou que aqueles que estavam entre o 5 e 4 estão em situação “relativamente tranquila”, mas não totalmente, para recuperar as notas ao longo do semestre, enquanto aqueles que estavam entre 3 e 2 estão em uma situação “preocupante” para a recuperação.

Do material elaborado pela professora, nesta aula foi possível apresentar o comparativo das notas e o gabarito com a discussão sobre as questões da prova. A docente iniciou a explicação indicando a necessidade de mudanças nos hábitos de estudo, pois a boa desenvoltura na disciplina de língua portuguesa reflete em algo positivo para as demais disciplinas, pois é utilizado em todas as demais.

Segundo a docente, o principal problema identificado foi a interpretação de texto. As respostas foram elaboradas de forma incompleta e sem considerar as informações que constavam no texto. No quadro estava a apresentação da questão e a proposta de resposta elaborada pela professora, enquanto um(a) discente lia a questão a professora realizava a explicação e na sequência outro estudante lê a resposta indicada no quadro.

Quanto à estrutura da avaliação, a primeira pergunta tratava sobre o que era lide, envolvendo respostas sobre o quê, quem, quando e onde do conteúdo da notícia, constante no primeiro parágrafo. A segunda questão perguntava qual era o fato principal da notícia, e ao invés de os(as) estudantes lerem todo o texto e refletirem sobre a sua resposta, estes consideraram apenas o título da manchete, respondendo de forma incompleta a questão. A terceira pergunta era sobre os envolvidos na notícia, mas os(as) discentes não foram específicos em suas respostas e as deixaram incompletas. A quarta questão tratava sobre quando e onde o fato da notícia tinha ocorrido, e de igual modo os(as) estudantes não responderam de forma completa, deixando de indicar dados relevantes tratados na notícia. Nesta questão, trazendo estratégias de como ler a notícia e localizar informações no texto, a professora indicou que os(a) alunos(a) devem realizar uma leitura atenta, buscando as informações implícitas e explícitas disponíveis no texto. Quanto à data do fato narrado na notícia, muitos indicaram a data da publicação da matéria em vez do fato em si. A questão 5 era sobre as fontes e as respostas também foram incompletas, sem indicar a autoria. A questão 6 foi a que teve menos erros pois era necessário apenas destacar no texto alguns verbos de dizer, porém uma ocorrência preocupou a professora, pois alguns estudantes circulam palavras que não eram verbos, mas substantivos. A questão 7 era sobre as características da notícia, e a professora destacou que muitos não prestaram atenção ao comando da questão, pois a resposta ficou incompleta e algumas características que são marcantes da notícia não foram destacadas. A questão 8 era um texto que demandava a emissão da opinião dos(as) estudantes, mas muitos

foram vagos e não trouxeram o desenvolvimento das suas ideias com argumentos e com clareza, motivo pelo qual perderam pontos pela ausência da explicação coerente sobre as suas opiniões pessoais.

Ao encerrar o gabarito, a professora iniciou a explicação sobre os principais pontos a melhorar para a próxima avaliação, o que ficou para concluir na próxima aula devido ao término do tempo de aula.

2.7. Aula de 18 de abril de 2024 (16h40min às 17h20min)

Nas quintas-feiras há apenas uma aula, que inicia logo após o intervalo, com duração das 16h40 até às 17h20. Neste dia, além dessa situação do horário de final de tarde após o recreio, a sala estava sem luz e os(as) estudantes tinham passado por uma semana inteira de chuvas, ou seja, estavam propícios à agitação e a sala estava sem estrutura para despertá-los para o conteúdo ministrado pela professora. Esta iniciou a aula entregando as provas dos estudantes faltantes da última aula, além de recolher os trabalhos que foram entregues no dia 4 de abril no dia da prova.

Após muita agitação e posterior organização da turma pela professora, esta indicou que retomariam a atividade da aula de segunda-feira acerca das dicas para melhorar os estudos “para a” e “na” próxima avaliação. Relembrou os estudantes acerca da atividade para ser entregue no dia 22 de abril, próxima aula de segunda-feira, sobre a leitura do primeiro capítulo do livro *Os Implacáveis*, que ela disponibilizou via *QR code* para que todos(as) pudessem ter acesso aos capítulos que serão lidos. Ademais, a professora avisou que na terça-feira, dia 23 de abril, ocorreria uma nova avaliação com o mesmo conteúdo da prova anterior, sobre o gênero textual notícia, com menos questões, aproximadamente cinco, e que seria totalmente direcionada para o conteúdo de interpretação de texto, com duração de uma aula e meia.

Após esses informes, a professora entregou uma folha para que os alunos colassem no caderno com as dicas apresentadas na aula anterior, direcionadas para melhorar a aprendizagem, com o objetivo de ensinar a estudar. A docente fez a leitura coletiva com os estudantes, indicando quem iria ler cada item. As dicas consistiram em: a) ler o texto para depois responder as questões; b) verificar com atenção o que está sendo solicitado no comando de cada questão, neste ponto a professora explicou o termo “comando da questão”, pormenorizando o seu significado e indicando que era possível sublinhar palavras-chaves do enunciado para se atentar ao que a questão solicita de forma principal; c) reler o texto para que as respostas não fossem realizadas de memória, o que poderia acarretar em erros; d) responder

de maneira completa, considerando os comandos da questão; e) ser original, ressaltando para que os alunos não copiem o que a pergunta ou o texto diz, mas sim que sejam criativos em suas respostas; f) realizar a leitura daquilo que foi escrito pelo estudante, para que este possa verificar se está realmente claro, sem repetições e explicado com argumentos e exemplos.

Ao encerrar a apresentação das dicas e concluir a aula, a professora frisou que todos os estudantes estão no sétimo ano, e que este período escolar é considerado um divisor de águas na vida pessoal e escolar deles, pois já não são mais vistos como crianças e também não estão mais na fase da transição entre a infância e a adolescência, portanto já são consideradas pessoas com habilidades e com capacidade para compreender que precisam ter mudanças em seu comportamento para que possam estudar de uma forma mais responsável e efetiva, alcançando seus objetivos.

2.8 Continuidade das observações após as 10h obrigatórias

As observações relatadas em 1.5 são referentes ao período obrigatório de observação, totalizando aproximadamente 10h. Apesar do encerramento dessas observações, a estagiária e a sua dupla permaneceram observando a turma para acompanhar os conteúdos propostos e o seu desenvolvimento. Considerando que o foco nessas observações é a continuidade da análise dos conteúdos estudados, a fim de ter uma conexão com o estágio docente, as aulas são relatadas em formato resumido.

Salienta-se que devido ao período de greve dos(as) TAEs, dos(as) docentes e dos(as) discentes da UFSC, o calendário e planejamento escolar tiveram alterações. Além de período de rodízio de aulas, em que não foram realizadas todas as aulas previstas para a semana, durante aproximadamente 40 dias o 7ºA não teve nenhum dia letivo, com paralisação total das atividades didáticas. Diante disso, o período de observação encerrou em 9 de maio de 2024, e o retorno às aulas após a greve dos(as) docentes e dos(as) discentes, em 24 de junho de 2024, já iniciou com as atividades do estágio de docência pela dupla.

2.9 Aula de 22 de abril de 2024 (16h40min às 18h)

A aula iniciou com orientações sobre o roteiro de leitura do primeiro capítulo do livro *Implacáveis: como nós conquistamos o mundo* e com a indicação de metas de leitura de partes do capítulo e da resolução das questões do roteiro.

Foi dado início à atividade em duplas para a resolução das questões do roteiro. Nesse momento, a professora regente chamou a atenção dos(as) discentes em relação à bagunça e ao barulho, indicando sobre o quanto essas atitudes prejudicam seus estudos, lembrando as notas ruins que tiraram nas provas. Enquanto os(as) discentes resolviam as questões, a professora e as estagiárias circulam pela sala para auxiliá-los(as).

Na segunda e última parte da aula ocorreu a resolução das questões de forma coletiva, por meio de explicações pela docente e de respostas orais dos(as) estudantes.

2.10 Aula de 23 de abril de 2024 (13h30min às 14h50min)

Dia de realização de prova no primeiro período de aula. A professora fez a leitura do texto da avaliação explicando as palavras que os(as) estudantes não conheciam (como “tombado”, “cidadania”, “patrimônio histórico”). Após, sugeriu que fizessem primeiro as questões que consideravam mais fáceis e depois as mais difíceis.

Ocorreu a explicação sobre o termo “pessoa deficiente” que apareceu no texto, indicando que está em desuso, sendo substituído pela expressão PcD, devido ao fato de a deficiência ser uma parte da vida da pessoa, mas não a definir unicamente.

Nesta avaliação a professora investiu em questões de interpretação, pois percebeu nas últimas atividades que esta é a principal dificuldade dos(as) estudantes. Ademais, incluiu nas provas os critérios para a sua correção.

Na segunda aula, a partir das 14h30min, ocorreu a retomada do roteiro de leitura do livro *Implacáveis*. A professora usou o quadro para explicar sobre uma questão acerca da retomada de informações no texto, usando diferentes cores de canetas para demarcar os referenciais da sentença, usando como exemplo a frase “o *livro* é ótimo! Eu *o* li em duas tardes!”.

De igual modo, usou o quadro para explicar sobre as palavras “porque” e “mas”, indicando que a primeira denota um motivo, uma razão, sendo usada para ligar frases; enquanto para a segunda há uma introdução a uma quebra de expectativa, como no exemplo “estudei muito para o concurso, *mas* não consegui passar” e “hoje fez um lindo dia, *mas* não sai de casa”, explicando essas frases e ocorrências.

2.11 Aula de 25 de abril de 2024 (16h40min às 17h20min)

A professora informou e escreveu no quadro a orientação sobre o prosseguimento do roteiro de leitura: “tarefa para terça-feira (30-04): ter no caderno todas as respostas para o registro de leitura do cap. 1 do livro *Implacáveis*”, orientando e lembrando os(as) discentes acerca das metas de leitura e de realização do roteiro de leitura iniciado. Foi entregue aos(as) estudantes a correção da primeira avaliação, indicando para que as guardassem para estudarem pois provavelmente a reavaliação seria embasada no mesmo texto. E na sequência até o término da aula foi dada continuidade à resolução do registro de leitura em duplas.

2.12 Aula de 29 de abril de 2024 (16h40min às 18h)

A professora fez a entrega das provas e iniciou os comentários acerca do seu resultado. Indicou que muitos(as) estudantes perderam pontuação devido aos detalhes, como o uso de maiúsculas para nomes próprios e acentos. A docente reforçou o ensinamento de que é necessária atenção ao comando da questão, no sentido de responderem de forma completa, conforme solicitado nas perguntas, e que a não observância disso resultou em perdas de pontos na correção.

Quanto às principais dificuldades, destacou que muitos(as) consideraram a informação da data em que o fato narrado na notícia aconteceu como o que era indicado na data da sua publicação, resultando em erro, pois essa informação estava no texto da notícia. Ademais, ao responderem sobre o porquê o fato noticiado aconteceu, o que demandava interpretação e raciocínio abstrato para elaborar a resposta, muitos(as) estudantes tiveram dificuldades, respondendo com informações parciais, ausência de informações completas e não específicas da notícia estudada.

Ademais, a professora salientou que em algumas respostas ocorreu a modificação de informações do texto, destacando a necessidade de que os(as) discentes revisem suas respostas antes de considerá-las terminadas.

2.13 Aula de 30 de abril de 2024 (13h30min às 14h50min)

Conforme informado anteriormente, na aula de 25 de abril, neste encontro foi realizada a correção do registro de leitura do primeiro capítulo do livro *Implacáveis*. A professora passou em todas as carteiras e conferiu os cadernos dos(as) estudantes, anotando os critérios de “feito”, “insuficiente”, “incompleto” e “não feito”.

Na sequência, realizou a correção oral das questões do registro de leitura. Além das perguntas referentes especificamente ao conteúdo de interpretação e análise linguística, iniciou-se o diálogo acerca das palavras “tabu” e o assunto sobre bullying, decorrente das discussões transversais do texto. Nesse momento a professora explicou as expressões e trouxe uma reflexão sobre os diferentes contextos de usos das palavras e sobre o fato de as pessoas serem diferentes, o que é considerado algo positivo e uma qualidade humana que deve ser exaltada, e não excluída.

2.14 Aula de 2 de maio de 2024 (16h40min às 17h20min)

A professora iniciou a aula indicando que os(as) estudantes anotassem em suas agendas o que foi escrito no quadro: “Tarefa: reler o cap. 1 do livro e revisar o registro de leitura a fim de se preparar para a avaliação”. Indicou que na próxima aula ocorreria a avaliação acerca do primeiro capítulo do livro *Implacáveis*, com base no registro de leitura realizada em sala. Por fim, finalizou a correção do roteiro de leitura de forma oral e coletiva com os(as) estudantes, indicando que poderiam usar esse material na avaliação.

2.15 Aula de 6 de maio de 2024 (16h40min às 18h)

Dia de aplicação de prova. Os(as) estudantes puderam usar como material de consulta o registro de leitura e a folha com as perguntas do roteiro. Conforme percebi, alguns(mas) estudantes não usaram nenhum material de consulta.

A prova tinha dez questões, para as quais os(as) discentes deveriam responder se a afirmação era correta ou incorreta e justificar a resposta. A professora indicou, com instrução oral e na prova, que todas as respostas deveriam começar com essa redação: “essa afirmação é correta/incorreta porquê...”. Neste momento a docente explicou o significado do “porque”, que com esse formato tem o sentido de conjunção explicativa. Conforme os(as) estudantes encerravam suas avaliações, a professora indicou que iriam iniciar a leitura do capítulo 2 do livro *Implacáveis* e entregava uma outra atividade a ser realizada em sala e em equipe, de acordo com os grupos indicados pela docente.

2.16 Aula de 9 de maio de 2024 (16h40min às 17h20min)

Nesta aula a professora fez a entrega dos trabalhos sobre os discursos direto e indireto e indicou que percebeu a dificuldade da turma com o discurso indireto. A docente

entregou um material com revisão sobre os discursos, com um texto intitulado “Cerca de 90% dos brasileiros afirmam já ter acreditado em *fake news*”, realizando a leitura do texto com os estudantes.

No quadro, a professora escreveu o conceito de discurso indireto: “É quando o jornalista ou narrador resume o que a pessoa entrevistada disse, ou seja, não coloca com detalhes a fala do entrevistado”; e de discurso direto: “É quando o jornalista ou narrador produz fielmente a fala do entrevistado, ou seja, coloca a fala do entrevistado com detalhes no texto”. Na sequência, a docente explicou que esses discursos se aplicam à notícia, que foi estudada pela turma anteriormente, bem como a demais gêneros textuais, como as narrativas indígenas e africanas, explicando que seriam posteriormente estudadas e ensinadas pelas estagiárias no estágio de docência.

2.17 Considerações sobre as aulas observadas

A experiência com a observação foi muito importante para pensar o estágio de docência, no sentido de conhecer a turma e de compreender a metodologia da professora supervisora, e especialmente para adentrar em uma sala de aula e poder assimilá-la como um espaço de possibilidades, de potencialidades e, como há diferentes pessoas juntas com demandas e vivências diversas, também de dificuldades.

Foi possível conferir algumas questões teóricas aprendidas em disciplinas da graduação, como as relacionadas à Linguística Aplicada, Literatura e Ensino, Didática e Metodologia, inclusive de Organização Escolar e de Psicologia Educacional, englobando reflexões que passaram desde uma visão mais sistêmica da estrutura do colégio em si até os aspectos mais coletivos acerca dos(as) discentes e da sua interação com a escola e com os(as) colegas.

Os eixos de estudo propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, aparecem na aula da professora regente por meio de atividades que envolvem a leitura, a interpretação de textos e a escrita por meio de roteiros, nos quais os(as) estudantes aprofundam seus conhecimentos acerca da análise linguística mas especialmente refletem sobre os conteúdos considerados socialmente relevantes, como preservação do meio ambiente e sustentabilidade, as dificuldades relacionadas às PcDs e demais textos selecionados pela docente e lidos e estudados em aula.

Foi muita rica a experiência da leitura do primeiro capítulo do livro “*Implacáveis: como nós conquistamos o mundo*”, pois além de questões relacionadas à análise linguística,

ocorreram discussões pertinentes sobre a humanidade e a sua constituição, o que envolve também um passado – com reflexo no presente – de destruição.

Em relação a atuação da docente, foi importante conferir como esta se preocupa com a disciplina dos(as) estudantes em relação aos estudos, reforçando a estes sobre a importância de ter uma organização de material, de postura e de compreensão do espaço escolar como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e social. Ademais, aprender sobre os roteiros de escrita e de leitura propostos foi uma experiência de ensino de língua portuguesa que levarei para a minha prática docente, sendo um período importante para minha formação como professora.

3. Projeto de docência

O tema escolhido pela professora supervisora é “lendas africanas e indígenas”, o qual foi dividido entre a dupla de estagiárias. A colega Giselle Marques irá focar nas narrativas africanas e afro-brasileiras, enquanto trabalharei com o gênero textual mito indígena, que será desenvolvido a partir do trabalho com os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Destaca-se que o uso da palavra mito, em contraponto à “lenda”, foi definido pela estagiária pois é o mais comumente utilizado pelas autorias indígenas estudadas. Ademais, a “lendarização” das histórias de origens indígenas pode contribuir para o seu descrédito como narrativa legítima que representa determinada cultura. De acordo com Cardoso (2023, p. 21), ao comparar “[...] as histórias de origem da cultura cristã e as histórias de origem das culturas indígenas, seria, no mínimo, constrangedor para um cristão, mesmo para os indígenas cristãos, se passássemos a fazer referência às histórias da Bíblia Sagrada como lendas”.

Diante disso, considerando o termo usado pelos(as) autores(as) indígenas e refletindo acerca desse processo secular de lendarização das suas histórias e sobre a conotação que tem para os povos originários, decidiu-se por utilizar a nomenclatura mito indígena.

3.1 Justificativa

Justifica-se a escolha do tema sobre mitos indígenas por constar no planejamento escolar da professora supervisora o compromisso com uma educação antirracista e que exalte a diversidade da cultura brasileira. Por meio do “*Projeto Pílulas Antirracismo*”, prevê-se que durante o ano letivo ocorra a relação dos estudos dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa associados à conscientização acerca de diferentes culturas e diversidades brasileiras, combatendo formas de preconceitos direcionados a comunidades invisibilizadas, como é o caso dos povos indígenas.

Além da previsão deste conteúdo no plano de ensino supracitado, há respaldo para a sua execução na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, em que há a obrigatoriedade de inclusão do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e sobre as suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (Brasil, 2008).

Ademais, considerando as discussões cada vez mais atuais e insurgentes acerca de mudanças climáticas e a relação do ser humano com a natureza, há a necessidade da conscientização de estudantes acerca de nosso papel como cidadãos(ãs) diante dessa temática. Portanto, tendo em vista a importância dos povos originários para a compreensão do ser

humano como parte da natureza, faz-se necessária a análise de mitos indígenas para a imersão dos(as) estudantes nessa cultura de preservação e de relação mais igualitária com a natureza. De acordo com Krenak (2020, p. 6),

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Diante dessa perspectiva de harmonia e de conexão entre ser humano e natureza, especialmente considerando o cenário atual de desconexão e de destruição dos recursos naturais, é insurgente o acesso de estudantes aos conhecimentos de mitos indígenas e de suas culturas de sintonia com a Terra, como forma de conscientizá-lo(as) para a realidade de nosso planeta e para um pensamento que promova ações concretas para a valorização dos povos originários, das suas histórias e da preservação da natureza, especialmente considerando a contribuição dos povos indígenas para a constituição da sociedade brasileira: no passado, no presente e no futuro.

Ademais, considerando o exposto na problematização deste trabalho, especificamente quanto ao fato de que muitas gerações, provavelmente também a dos pais e responsáveis dos(as) estudantes que são sujeitos deste projeto de docência, passaram por um percurso escolar ainda moldado com uma ideia superficial sobre os povos indígenas, em que há ou a sua ausência ou a sua negação, mostra-se pertinente a desconstrução desses aspectos e valorização destes povos no imaginário coletivo, valendo as aulas aqui planejadas como forma de proporcionar diálogos no espaço escolar e fora dele.

3.2 Referencial teórico

Este projeto de docência irá mobilizar os conhecimentos de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística, considerando o que preceituam os PCNs voltados para a Língua Portuguesa, que determina que é necessário que a unidade básica de ensino seja o texto, devidamente inserido em seus contextos de uso (Brasil, 1998). Por meio de referências e de inferências textuais, pretende-se adentrar em uma perspectiva de aprendizagem reflexiva e crítica, que analisa as práticas de linguagem para além de seus aspectos formais e estruturais, considerando os seus contextos de uso.

Pondera-se que o presente projeto de docência irá atuar pautado no gênero textual mito indígena, de modo que a oralidade, essencial neste gênero, irá permear as dinâmicas dos planos de ensino. Nesse sentido, os conhecimentos relacionados às atividades com o texto estarão submersos com as características dos mitos indígenas, especialmente o que envolve os seus elementos de autoria e de contexto social de circulação.

3.2.1 Concepção de ensino e de planejamento

Quanto aos PCNs do Ministério da Educação (MEC), de 1998, especificamente quanto à Língua Portuguesa, destaca-se a concepção de ensino por meio de sua estrutura de tríade, constituída [1] pelos alunos e pelas alunas como sujeitos da ação de aprender, que agem com e sobre o objeto de conhecimento; [2] pelos conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos relacionados às práticas sociais de linguagem; e [3] pela mediação, realizada pelo professor e pela escola, que organizam a interação entre o estudante-sujeito e o objeto do conhecimento (Brasil, 1998).

Por meio dessa estruturação em tríade, compreende-se que o ensino se insere em uma perspectiva que considera os estudantes e mediadores como sujeitos sociais, e não apenas como receptores e transmissores de conteúdo. Nesse sentido, o discente não é caracterizado como alguém que recebe os ensinamentos, assim como o docente não é interpretado como aquele que fornece os conhecimentos. O que ocorre é uma troca de saberes, considerando as experiências prévias dos(as) estudantes e a sua mediação por meio do(a) docente e do ambiente escolar.

De acordo com Paulo Freire (1981), essa troca de experiências e de saberes é primordial para a educação para evitar que esta se reproduza em um caráter de “depósito”, em que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 1981, p. 66).

Atrelando a perspectiva freiriana de que estudantes não são “vasilhas” a serem preenchidas, ressalta-se o ensinamento de Vigotski (2001), que aduz que a aprendizagem realizada no espaço escolar nunca começa no vazio, mas se embasa em determinado estágio de

desenvolvimento que já foi percorrido pela criança anteriormente ao ingresso na escola. Antes e durante o processo escolar, há a constante autonomia e participação de estudantes, com suas vivências e experiências pessoais e culturais, motivo pelo qual compete aos(às) educadores(as) e à escola respeitá-las e considerá-las ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ademais, ao tratar especificamente sobre as práticas sociais relacionadas à linguagem, os PCNs abordam o ensino para além da estrutura estritamente escolar. Nesse sentido, é imprescindível que cada sujeito que tenha se comprometido com o ato de lecionar, bem como que os(as) estudantes que estejam inseridos(as) nesse processo, percebam-se como defensores(as) da educação e da liberdade de ensinar, de aprender e de interagir, e que atuem na perspectiva ensinada por bell hooks, de uma “pedagogia engajada”, em que “[...] esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2017, p. 22).

Para tanto, associando a tríade estabelecida nos PCNs – estudantes, conhecimentos e mediadores – às práticas de ensino que valorizem estes sujeitos e suas trajetórias, há a perspectiva de um aprendizado que vê na linguagem, nas produções textuais e na dinâmica escolar ferramentas de criatividade, pautada em:

[...] um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula [...] o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis [...] (Geraldi, 2010, p. 78).

Nessa perspectiva, em que o texto associa em determinado espaço e tempo um sentido para compreender a linguagem e, por consequência, também realidades diversas, o processo escolar se apresenta com suas potencialidades sociais, críticas e interpessoais.

Para planejar essas dinâmicas relacionadas ao trabalho com o texto no ensino de Língua Portuguesa é preciso a compreensão do panorama do ambiente escolar e de seus contextos, além de uma noção prévia acerca das características de cada turma. Esse planejamento, de acordo com Vasconcellos (2002), é entendido como um processo permanente e está coadunado com a ideia do vir a ser, ou seja, “planejar é elaborar o plano de mediação, da intervenção na realidade, aliado à exigência, decorrente de sua intencionalidade, de colocação deste plano em prática” (Vasconcellos, 2002, p. 81).

No percurso de planejar e de executar, o planejamento demanda uma constante avaliação do seu próprio conteúdo e forma, pois é a partir da sua execução que ele se mostra efetivo e/ou insuficiente a depender do contexto em que se materializa. Por isso, para planejar é imperativo vislumbrar a realidade da sala de aula, do tempo, dos espaços e dos equipamentos disponíveis e, especialmente, do perfil dos(as) sujeitos daquele planejamento. Diante disso, a sua finalidade não deve ser estática, mas sim um “[...] projeto dinâmico, que vai se configurando pela interação com a realidade” (Vasconcellos, 2002, p. 84).

São diversos os motivos que interferem na descontinuidade do ensino dos conteúdos previstos pelos(as) professores(as), muitos de caráter externo. No presente estágio de docência, atravessamos um período de mais de um mês de greve de TAEs, de docentes e de discentes, com consequências nos planos de ensino elaborados e com necessidade de adequações devido às constantes alterações de datas e de suspensões das aulas.

Assim, considerando a concepção de ensino proposta para este projeto de docência, que acompanha o conceito dos PCNs sobre uma perspectiva social e de interação – o que envolve também a compreensão acerca do que é estar em uma universidade e colégio de aplicação públicos em um contexto de greve por melhorias necessárias à continuidade dos seus estudos – o planejamento deve acompanhar de forma aberta e dinâmica as diferentes adversidades e essas intermitências, comprometendo-se a concretizar aquilo que foi pensado como plano mas mantendo a conexão com a realidade.

3.2.2 Concepção de linguagem

Os conceitos de linguagem passaram por diferentes interpretações durante o desenvolvimento e o aprimoramento dos estudos linguísticos. Essencialmente, de acordo com Geraldi (1984), dividem-se em três: a linguagem como *expressão do pensamento*, vinculada a uma ideia individual e psíquica de produção e de uso da língua; a linguagem como *instrumento de comunicação*, ligada a uma noção de código que passa determinada mensagem do transmissor ao receptor; e a linguagem como *forma de interação*, em que a atuação e as trocas humanas são estruturantes, em que se considera que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (Geraldi, 1984, p. 42).

A concepção de linguagem que os PCNs pautam está atrelada à “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos

momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20), ou seja, pauta-se na concepção de linguagem como *forma de interação*.

Diante dessa dimensão de linguagem, os planos dos PCNs para os ciclos finais de Língua Portuguesa têm como objetivos no Ensino Fundamental a aprendizagem das linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, no sentido de usá-las para produzir, expressar e comunicar ideias, bem como para interpretar e usufruir das práticas culturais na sociedade, tendo acesso a diferentes intenções e situações de comunicação em espaços diversos de interação (Brasil, 1998).

De acordo com esse pressuposto de ensino, a Língua Portuguesa não deve pautar-se apenas na sua perspectiva gramatical, prezando também pela valorização da variedade linguística e das manifestações da linguagem em suas diferentes formas e culturas. Diante disso, mostra-se novamente pertinente a temática do trabalho com o gênero textual mito indígena, pois se conecta diretamente com a ideia de diferenças interindividuais necessárias para compreender a heterogeneidade das linguagens brasileiras.

3.2.3 O trabalho com os gêneros do discurso

Os PCNs indicam que o sujeito deve ser capaz de utilizar a língua de diferentes formas, no intuito de produzir diversos efeitos de sentido, e que consiga adequar cada situação de interlocução oral e escrita a determinados contextos de uso (Brasil, 1998). Para tanto, utiliza-se o texto como foco principal de aprendizagem e os gêneros do discurso como forma de instrumentalizá-los em situações específicas.

Quanto à conceituação de gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003, p. 626), trata-se da compreensão de que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais são denominados gêneros do discurso”. Nesse viés, corrobora Antunes (2003, p. 49) que “como os textos são de autoria das pessoas, delas unicamente provêm e a elas unicamente se destinam., tais modelos em que os gêneros de texto se manifestam são resultado de convenções históricas e sociais instituídas por essas mesmas pessoas”.

Nesse sentido, considerando que a escola é espaço de promoção da cidadania e da democracia e que a “democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 19), é necessário que estudantes sejam incorporados(as) aos gêneros discursivos aos quais suas faixas etárias e necessidades

demandem, incorporando ao seu repertório os elementos e as finalidades desses gêneros para que possam utilizá-los com propriedade quando necessitarem, em diferentes contextos de uso em suas vidas pessoais e no âmbito social.

O gênero textual mito indígena, no conjunto deste projeto de docência, possibilitará que os(as) discentes tenham acesso a diferentes narrativas de povos originários brasileiros, sendo possível reconhecer como se estruturam e quais os elementos constitutivos de sua produção, especialmente àqueles relacionados aos personagens, ao espaço e ao tempo em que são produzidos e difundidos. De igual modo, irá reverberar no acúmulo de conhecimentos dos(as) estudantes, ao trazer características da fauna e da flora brasileiras e das práticas cotidianas dos povos originários e da sua relação com a natureza e com a Terra.

3.3. Eixos do trabalho com a linguagem

Os PCNs têm uma proposta de linguagem dividida em quatro eixos: prática de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística. Considerando o tema escolhido para este projeto de docência, estes eixos serão relacionados ao gênero textual mito indígena.

3.3.1 Prática de leitura

O Ensino Fundamental, considerando a faixa etária e os diferentes processos de construção de saberes dos(as) estudantes, é um período escolar permeado por descobertas, tanto dos conteúdos propostos quanto pela própria prática de estudo e de leitura. Nesse sentido, conforme pontua o PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, é necessário que ocorra uma interação pautada em “aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem” (Brasil, 1998, p. 27). Ademais, também há necessidade de discorrer sobre o ato de estudar e de ler, de conhecer o texto em seus elementos constitutivos, instruindo os(as) discentes sobre estratégias de leitura para melhorar a sua assimilação, ou seja, “[...] para ler é preciso estudar e aprender a lidar com o objeto que não se mostra disponível e acessível ao sujeito, se este não soube desvendá-lo: o texto escrito” (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2023, p. 165).

Assim, quanto à prática de leitura, destaca-se que é importante que ocorra a localização de elementos no texto, a compreensão de como ocorre a sua utilização e para qual finalidade, mas isso deve acontecer de um modo que haja engajamento entre a leitura realizada, as reflexões suscitadas e a produção textual proposta.

Para a prática de leitura neste projeto de docência será usado o recurso metodológico da professora supervisora quanto ao roteiro de leitura, considerado “[...] uma

forma de leitura orientada e assistida, que tem como propósito incidir sobre as habilidades de leitura, o que envolve o trabalho sobre estratégias, procedimentos e comportamentos, bem como o seu produto, enquanto a atividade da leitura ainda está em curso” (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2023, p. 173-174). Por meio deste recurso, que será estruturado pela estagiária, será possível realizar o monitoramento do processo de leitura dos(as) estudantes, direcionando-os(as) aos propósitos estipulados nos planos de ensino, os quais são abertos às diferentes interpretações que possam ocorrer em sala de aula.

Frisa-se que o roteiro de leitura também ocorrerá de forma oral e que a leitura também será praticada para além de seu conteúdo estritamente escrito. Objetiva-se que os(as) discentes tenham contato com imagens da fauna e da flora brasileiras, bem como de pinturas de autoria indígena, instigando-os(as) a analisarem, lerem e interpretar essas imagens. Essa perspectiva busca se atrelar às características próprias do gênero textual em estudo, destacando, por exemplo, o protagonismo e importância dos animais e das plantas na literatura indígena, de modo que:

[...] lemos não um uso simbólico dos animais, mas sim a relação de igualdade e identidade entre seres humanos e natureza. Nesse caso, a antropomorfização presente nas fábulas indígenas não se faz a partir da concepção de que o ser humano, racional é sujeito e senhor da história, mas que divide sua existência com animais, plantas e minerais, recebendo e compartilhando sabedoria com eles (Simões, 2023, p. 52).

Diante desses pressupostos e considerando as particularidades do gênero textual mito indígena e o seu necessário aprofundamento linguístico e social, a prática de leitura deste projeto de docência irá se pautar pela dinâmica da oralidade, da análise de diferentes formas textuais – imagens, pinturas, entre outras – e da retomada de elementos textuais por meio de roteiros de leitura orais e escritos, praticados em sala de aula.

3.3.2 Prática de escrita

É necessário compreender a sala de aula como um espaço de escrita. Para esse exercício, é preciso que ocorra a contextualização sobre quais são as intenções da prática textual e a identificação das suas condições de produção, qual a sua posição, a sua razão de ser, quais os seus interlocutores etc., para que o ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem seja a produção de textos, inseridos em contextos específicos (Geraldi, 1997).

Assim, os exercícios propostos para escrita devem superar a ideia de correção e de avaliação, propiciando o contexto de uma atividade real de significação, para que a produção

textual ultrapasse a perspectiva de uma atividade protocolar da escola em que ocorre a leitura de texto e a posterior produção mecânica de redações, e em que os(as) estudantes se sintam vulneráveis ao escrever aquilo que pensam da forma que sabem. É preciso adentrar na escrita como um processo, um constante aprendizado reflexivo que envolve os jogos da linguagem em suas diferentes formas, percorrendo desde a sua produção até a sua revisão e circulação.

É na prática da escrita que determinadas dificuldades dos(as) estudantes são expostas, seja pela fuga dos elementos do gênero textual proposto ou pelas questões gramaticais e ortográficas. Nesse processo, é imprescindível que a prática da escrita não se torne um exercício desestimulante em que os desvios são exaltados e o conteúdo escrito ignorado. Assim, considerando aquilo que é escrito e produzido pelos(as) estudantes, os PCNs determinam que:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (Brasil, 1998, p. 31).

Essa determinação dos PCNs direciona para uma prática da escrita que valorize a diversidade e a interação, em que ocorra o ensino da língua padrão, mas atrelado à consideração sobre as diferentes realidades sociais e linguísticas de nosso país e territórios. De igual modo, ressalta a importância do trabalho com gêneros textuais, em que determinadas formas são mais ou menos apropriadas do que outras, devido à própria natureza e à finalidade daquele gênero, mas não “incorretas” ou “erradas” de modo geral.

Pautada nesse aspecto da interação voltada à escrita, em que é necessário contextualizá-la para aplicá-la, a linguista Irandé Antunes (2003, p. 45) explica que:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Considerando essa dinâmica, a pesquisadora reforça que não é possível que docentes insistam em produções escritas que não tenham um leitor, um destinatário, de modo que a escrita cumpra suas diferentes funções comunicativas se inserindo no mundo de forma

concreta, com propósito, ou seja, para além da finalidade de avaliação, é preciso que a escrita faça sentido aos(as) discentes e esteja coadunada com o planejamento do(a) docente.

Com base nessa premissa, o presente projeto de docência pretende incorporar os conteúdos anteriormente ensinados pela professora supervisora acerca do gênero textual notícia, considerando o domínio dos(as) discentes acerca deste, e agregá-los à proposta de elaboração de uma notícia – considerando tema, público-alvo e os elementos estruturais do gênero – que trate sobre um mito indígena lido em aula – e, nesse sentido, refletindo sobre as diferenças desses gêneros textuais –, e para que os(as) discentes compreendam que podem ser produtores de matérias jornalísticas e quais as responsabilidades que essa produção textual envolve.

3.3.3 Prática de oralidade

Os PCNs trazem a necessidade de um ambiente de ensino em que ocorra diálogos em diferentes interações com os(as) estudantes, cabendo à escola ensiná-los(as) a utilizar a linguagem oral em diversas situações escolares, como na própria sala de aula, mas também por meio do trabalho com gêneros do discurso, como entrevistas, debates, seminários, teatros etc., aprimorando a sua fala para treiná-la em níveis mais formais e para adequá-la aos diferentes contextos de uso para além do ambiente escolar (Brasil, 1998).

De acordo com Antunes (2003), há determinadas implicações pedagógicas relacionadas à oralidade que podem ser consideradas e trabalhadas na aula de Língua Portuguesa, especialmente àquelas voltadas a desconstruir a ideia de que a oralidade se opera sempre da mesma forma até as que trabalham com a importância da entonação e seus diferentes sentidos. Assim, vislumbra-se na prática da oralidade uma gama de intenções que podem ser aprofundadas e absorvidas pelos(as) discentes. Além disso, a necessidade de aprimorar a fluência oral dos(as) estudantes, ampliando seu léxico e suas possibilidades linguísticas, proporciona que estes interajam em diferentes modalidades de contextos e se expressem cada vez mais coadunados com as suas intenções de fala.

Atrelando a prática da oralidade ao tema escolhido para este projeto de docência, há o diálogo direto com o gênero textual mito indígena, que tem na oralidade e na sonoridade seus elementos intrínsecos e estruturantes, pois “[...] a palavra carrega o passado, o presente e o futuro da sociedade falante. A propósito da literatura indígena, ela constitui, também, uma proposta de entendimento dessas temporalidades a partir dos centros de valores indígenas” (Cardoso, 2023, p. 23).

Nesse sentido, a motivação para o primeiro encontro trará a entrevista com o escritor e professor indígena Daniel Munduruku (2018), responsável por coletar os mitos indígenas que serão lidos e estudados em aula, intitulada *Índio ou indígena?*, em que há a explicação deste de que “a palavra tem alma”, contextualizando acerca da importância da oralidade para as tradições dos povos originários.

3.3.4 Prática de análise linguística

A análise linguística, segundo os PCNs, não se trata de uma nova denominação para ensino de gramática, pois ao trabalhar com o texto como unidade de ensino, este ultrapassa essa dimensão estritamente gramatical, trazendo diferentes elementos para apreciação e análise (Brasil, 1998). Com isso, não há a exclusão do ensino da gramática na aula de Língua Portuguesa, mas a premissa de que tal ocorra de forma contextualizada, assumindo essa dimensão interacional e dialógica com o texto proposta pelos PCNs.

De acordo com Mendonça (2007), acerca das contribuições da prática de análise linguística em Língua Portuguesa, esta ultrapassa a ideia puramente gramatical da língua ao associar esse trabalho com os elementos textuais, indicando que:

Esse trabalho contribui ainda, fundamentalmente, com a elucidação dos mistérios das entrelinhas, com a sensibilização para o jogo metafórico, com a formação de um leitor mais arguto e, portanto, crítico. A prática de AL também ajuda na tomada de consciência do falante quanto aos modos de funcionamento da língua, nas dimensões formais, textuais e discursivas. Desse modo, espera-se que os aprendizes ampliem gradativamente suas práticas de letramento, tornando-se cada vez mais autônomos e críticos nas interações verbais de que venham a participar, dentro ou fora dos muros da escola (Mendonça, 2007, p. 106).

Vislumbra-se que há a preocupação de que o estudo com o texto ultrapasse tanto o seu aspecto gramatical quanto o do espaço escolar, abrangendo as diferentes perspectivas textuais e se direcionando para os elementos críticos e sociais das diferentes interações verbais a que estudantes estão expostos na escola e na sociedade.

Portanto, este projeto de docência corrobora as palavras de Bagno (2003, p. 82-83), ao afirmar que “o verdadeiro objetivo da educação linguística é oferecer condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e de produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada”, pois os aspectos linguísticos serão trabalhados considerando seus contextos de uso, suas formas, suas potencialidades, adentrando em quais elementos que os mitos indígenas

apresentam para elucidar sobre suas histórias e culturas, bem como quais são as possibilidades textuais para produzir efeitos em uma notícia, e não em uma perspectiva puramente gramatical do “certo” e do “errado”.

3.3.5 O ensino de literatura

De acordo com os PCNs, o texto literário proporciona, além da fruição e aprofundamento do enredo, o ensino de elementos linguísticos, sendo considerado “matéria-prima” que permite explorar diversos elementos textuais, como a sonoridade e o ritmo, a criação e a recomposição das palavras em diferentes estruturas sintáticas, e as múltiplas leituras possíveis “[...] pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras” (Brasil, 1998, p. 27).

O letramento literário envolve, portanto, essa apropriação da literatura em suas diferentes linguagens, aprofundando os conhecimentos acerca de suas formas e elementos estéticos e linguísticos e compreendendo a sua diferenciação diante de textos diversos. Ademais, a literatura também envolve a fruição e a possibilidade da formação de leitores e de leitoras.

No processo de escolarização da literatura, não aquele que a deturpa, transformando-a apenas em conteúdo gramatical de Língua Portuguesa, mas que se aprofunda no texto e nos seus elementos literários, ressalta-se a importância da literatura para que tenhamos acesso ao conhecimento sobre o outro e sobre outros mundos possíveis. Segundo Cosson (2014, p. 16), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, pois por meio de seus elementos textuais e seu jogo de palavras e sentidos, a literatura dinamiza o texto e o torna acessível a experiências inovadoras. A imaginação, a criatividade e a curiosidade são aguçadas por seu intermédio.

Diante dessa premissa da literatura de envolver o acesso a diferentes culturas e, por aproximação, promover a empatia, que ao formar leitores(as) de literatura também se associa a ideia de formar cidadãos, envoltos em discussões pertinentes socialmente. Assim, “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, de cores, odores, sabores e formar intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2014, p. 16).

Nesse sentido, a sala de aula tem a potência para fazer o texto literário transcender para a realidade por meio da análise de seus elementos intrínsecos. Tem-se que a literatura, por

si só, não é emancipadora e/ou humanizadora, mas são as formas de leituras e os indivíduos, em determinado contexto de apropriação dela, que podem – ou não – interpretá-la de tal modo. Assim, o texto não deve ser encarado como um artefato com uma única interpretação, mas cabendo ao(à) docente organizar a aula de forma propícia a destacar o caráter processual da interpretação literária (Durão; Cechinel, 2022).

Ao trabalhar no presente projeto de docência com o gênero textual mito indígena, há como foco a possibilidade de os(as) estudantes terem acesso a diferentes narrativas e etnias indígenas brasileiras, no sentido de que não se potencialize o apagamento e a invisibilidade históricos que são direcionados a esses povos e a suas histórias. Conforme nos ensina Chimamanda Ngozi Adichie (2019), pretende-se que não ocorra “o perigo da história única”, em que se perpetua a ideia de que apenas uma narrativa é a real, a correta, a exemplar. Ademais, para além de aspectos curriculares e metodológicos, almeja-se que haja a imersão nos textos literários indígenas, compreendendo o seu modo de produção e de circulação, valorizando a autoria de povos originários e os seus elementos constitutivos como texto literário.

3.4 Objetivos do projeto de docência

3.4.1 Geral

Reconhecer produções do gênero textual mito indígena e aprofundar os conhecimentos acerca do gênero textual notícia, e desdobrar o trabalho de linguagem em leitura, oralidade, análise linguística e produção textual, potencializando as discussões acerca da valorização da cultura e história indígenas para a constituição da sociedade brasileira.

3.4.2 Específicos

Oralidade: executar a fala e a escuta por meio da socialização de textos de mitos indígenas e o aprofundamento de seus temas por meio de diálogo e roteiros de leitura orais.

Leitura: realizar a leitura de textos e mitos indígenas, associando-os à leitura de imagens e aprofundando os conhecimentos por meio de roteiros de leitura orais e escritos.

Escrita: produzir um texto do gênero textual notícia, por meio da leitura de mitos indígenas, compreendendo as diferenças e potencialidades desses diferentes gêneros.

Análise linguística: exercitar questões de coesão sequencial e referencial nos textos lidos.

3.5 Conhecimentos trabalhados

As aulas irão iniciar com diferentes motivações, no intuito de intensificar o conhecimento acerca do gênero textual mito indígena por meio da interlocução com a cultura dos povos originários na contemporaneidade, apresentando músicas, entrevistas, pinturas e informações estatísticas e atuais acerca das diferentes e diversas etnias indígenas brasileiras.

No eixo leitura, o objetivo é que os(as) estudantes tenham acesso a um vasto referencial de mitos indígenas, conhecendo diferentes etnias e culturas. Em aula serão lidos e contextualizados os textos “*O roubo do fogo*”, do povo Guarani, e “*Como as águas vieram ao mundo*”, do povo Krenak, e a atividade avaliativa trará outros mitos indígenas, de diferentes etnias e locais do Brasil, para que os(as) estudantes possam ampliar seu repertório. Ademais, serão trabalhados elementos de análise linguística por meio de roteiros de leitura orais e escritos.

A produção textual proposta para este projeto de docência almeja acompanhar o plano de ensino da professora supervisora, motivo pelo qual será indicada a produção de uma notícia que fale sobre os mitos indígenas estudados.

Ademais, no intuito de potencializar a oralidade e a interação, serão realizadas apresentações, pelos(as) estudantes, das notícias criadas, no sentido de que os mitos indígenas lidos por cada dupla sejam compartilhados entre os(as) colegas de sala, maximizando as práticas de socialização e de interação.

3.6 Metodologia

Nas aulas 1 e 2 (julho 2024 – 1h20min) será discutida a diferença entre as expressões índio e indígena e demais palavras consideradas estereotipadas, e realizada uma introdução sobre o gênero textual mito indígena. Neste primeiro encontro, iniciaremos com uma breve apresentação e uma contextualização sobre o estágio docente, indicando qual o conteúdo a ser trabalhado e a metodologia aplicada.

Como sondagem, iniciaremos com um diálogo sobre o que os(as) estudantes conhecem sobre a cultura indígena, questionando se já estudaram algo sobre o tema em alguma disciplina. Após essa conversa inicial, passaremos para a motivação com a apresentação do vídeo *Índio ou indígena?*, com entrevista com o indígena Daniel Munduruku, como forma de apresentar o autor da antologia de contos indígenas do qual foi retirado o mito *O roubo do fogo*,

que será lido nesta aula, e especialmente para conscientizar os(as) estudantes acerca das expressões que não devem ser usadas atualmente para se referir aos povos originários.

Além do diálogo acerca das dúvidas dos(as) estudantes sobre as informações apresentadas, serão trabalhados elementos do vídeo, reforçando algumas questões sobre a visibilidade dos povos indígenas e sobre o termo “índio” ser considerado um “apelido”, uma “alculha”. Será indagado aos(as) estudantes sobre o contexto de fala, em que a palavra índio pode ter conotações diferentes dependendo de quem fala e para quê. Os(as) estudantes responderão qual a expressão que eles(as) costumam usar e por quê. Também irão responder se já ouviram falar que os(as) indígenas são considerados(as) “preguiçosos(as)”, iniciando um debate acerca dos estereótipos relacionados a esse assunto e a diferença de relação dos(as) indígenas com o tempo, por exemplo. Adentrando no gênero textual mito, será introduzida a ideia de oralidade que permeia as línguas indígenas, respaldando-se na fala de Munduruku sobre a “palavra ter alma”, bem como sobre a realidade de desaparecimento de línguas por causa das mortes de ancestrais que as conhecem e a ausência de sua forma escrita.

Continuando o trabalho com o vídeo, como o Munduruku fala sobre os verbetes de dicionário da palavra “índio”, pretende-se disponibilizar alguns dicionários para conferir as ocorrências dos significados de “índio” e de “indígena” e fazer a leitura acerca desses conteúdos pelos(as) estudantes para debater sobre as diferentes conotações encontradas. Objetiva-se datar esses conceitos (com dicionários muito antigos em contraponto aos atuais, por exemplo) para contextualizar sobre o processo de invisibilidade dos povos indígenas e de transformação da língua.

Após essa introdução, será realizada a leitura do mito indígena *O roubo do fogo*, em que a professora será a narradora e escolherá alguns(mas) estudantes para lerem as falas de personagens que aparecem no texto (o Guerreiro Nhanderequeí, o sapo curucu, o chefe dos urubus e demais animais coadjuvantes). Nesse momento, serão apresentadas imagens desses personagens para conhecimento dos(as) estudantes acerca da fauna e da flora brasileiras.

Ao longo da leitura serão localizadas palavras que possam causar alguma dificuldade e que serão explicadas pela professora (como “privilégio”, “curucu”, “resina”, “atônitos”). Os(as) estudantes também serão questionados sobre elementos do texto, como a qual etnia indígena o mito faz referência (explicando, por meio de uso do quadro branco, que etnia significa um grupo que está na mesma região geográfica e que tem os mesmos costumes, origem, cultura, língua, religião etc.); sobre quantos dias Nhanderequeí se fingiu de morto para os urubus; sobre quais são os dois principais personagens responsáveis por roubar o fogo dos urubus e a indicação do que eles fizeram; bem como sobre as inferências textuais que indicam

a relação dos indígenas com a natureza (como no excerto o guerreiro “*reuniu todos os animais e homens da floresta*”, em que há uma relação de igualdade entre homens e animais), contextualizando a leitura do mito com o livro anteriormente lido em sala, *Implacáveis: como nós conquistamos o mundo*, de Yuval Noah Harari, indicando a diferença de tratamento entre homens e animais, entre homens e natureza e outros contextos relacionados aos dois gêneros textuais.

Pretende-se encerrar a aula com essa discussão, mas caso seja necessário e tenha tempo hábil, será entregue aos(às) estudantes o roteiro de leitura escrito para que iniciem a sua resolução em aula, de forma individual, e para que seja entregue à professora para continuação na próxima aula.

Na aula 3 e 4 (julho de 2024 – 1h20min), ocorrerá o início (ou continuação) do roteiro de leitura escrito do mito indígena “*O roubo do fogo*”. Como forma de motivação, será apresentado o videoclipe da música *O índio é forte*, do grupo de rap Oz Guarani. Oralmente, serão aprofundados os elementos relacionados ao vídeo, retomando a ideia de que a palavra “índio” é pejorativa, mas dependendo de quem a diz e para quê, pode ter uma conotação diversa dessa, conforme indica a música estudada.

Será disponibilizada aos(às) estudantes a letra da canção do rap indígena para que possam acompanhá-la durante a exibição do videoclipe. Nesta constam palavras em Guarani devidamente traduzidas. Objetiva-se dialogar sobre a coexistência das línguas indígenas e da língua portuguesa no território brasileiro, contextualizando brevemente aspectos históricos, sobre a importância da resistência indígena para a preservação da sua cultura e da natureza, sobre como a oralidade é um recurso vital para a tradição indígena, especialmente por meio de seus mitos e de suas músicas, bem como sobre a existência de indígenas em diversos e diferentes contextos sociais, para além das suas vivências em aldeias indígenas, reforçando a necessidade de combate aos estereótipos.

No final da primeira aula e início da segunda, será retomado o enredo do mito “O roubo do fogo” e será entregue o roteiro de leitura escrito, seguido da explicação da estagiária acerca das questões a serem respondidas. Os(as) estudantes responderão de forma individual, com consulta ao caderno e ao texto lido. Neste momento será retomada a metodologia da professora regente quanto ao roteiro de leitura. Será indicado o procedimento, as possibilidades de materiais de consulta e o tempo para a realização (final da primeira aula e toda a segunda aula, aproximadamente 50 min.). Os(as) estudantes iniciarão a resolução do roteiro em aula, de modo individual, e caso não concluam no tempo previsto, entregarão para a estagiária para retomar na próxima aula. Se alguns(mas) estudantes encerrarem a resolução do roteiro antes

dos(as) demais colegas, será entregue a estes uma palavra-cruzada com elementos do mito indígena lido, a ser resolvida de forma individual até o término da aula.

Na aula 5 (julho 2024 – 40 min.), iniciaremos como motivação a apresentação da pintura de uma obra da artista indígena Carmézia Emiliano. Após o diálogo acerca da pintura, serão entregues aos(as) estudantes cópias do mito indígena “*Como as águas vieram ao mundo*”. A estagiária realizará a leitura do mito, indicando estudantes para lerem as partes em que há diálogos entre personagens (beija-flor, arara). Serão levadas imagens dos animais citados no mito indígena para que os(as) estudantes indiquem se os conhecem.

No início do mito há algumas informações acerca da etnia Krenak e da sua língua Borun. A estagiária irá questionar sobre alguns vocábulos que podem causar dúvidas, como “autodenominação”, “bilíngue”, “Censo 2010”, “panteão”, entre outros.

Após a leitura do mito, serão realizados questionamentos do roteiro oral de leitura para elucidar se os(as) estudantes compreenderam as principais informações do mito. E depois, iniciaremos a introdução acerca da avaliação final, que consiste em uma produção textual. De modo a acompanhar o plano de aula da professora regente da turma, será proposto que os(as) estudantes transformem o enredo de mitos indígenas em uma notícia. Inicialmente, a estagiária, ao explicar a avaliação final, irá trazer como exemplo a transformação do mito indígena lido em aula (“*O roubo do fogo*”) em uma notícia, para que os(as) estudantes tenham ciência do formato da notícia a ser realizada.

Para as aulas 6 e 7 (1h20min) será entregue o guia para a produção textual de uma notícia relacionada ao mito indígena que será lido pela dupla, previamente escolhido pela estagiária e disponibilizado em aula. Ademais, pretende-se que os(as) estudantes usem o material anteriormente criado e disponibilizado pela professora supervisora acerca das características da notícia.

Após essa explicação inicial, será entregue aos(as) estudantes o material contendo um mito indígena predefinido pela estagiária (cada dupla terá um mito indígena diferente das demais duplas, pois o objetivo final é que seja elaborado um jornal digital contendo todas as notícias produzidas pelos(as) estudantes) e o guia de produção textual, que será explicado passo a passo pela estagiária, orientando os(as) discentes acerca das ações que devem proceder para conseguirem elaborar suas notícias embasadas nos mitos. Ao final da aula, a produção da dupla dever ser entregue para a estagiária, a fim de que, na aula seguinte, seja iniciado o processo de reescrita.

Para a aula 8 e 9 (1h20min), a estagiária irá trazer algumas das escritas das aulas anteriores, para apresentar aos(as) estudantes as principais ocorrências que não condizem com

as orientações repassadas para a produção textual e destacar em aula fazendo uso do quadro branco. Serão destacadas, sem identificação de nomes, quais frases, parágrafos, títulos e demais elementos do texto que precisam de atenção pelos(as) discentes para a reescrita da notícia.

Na sequência, será entregue e discutido o guia de reescrita com orientações para a revisão da primeira versão do texto. Após, será entregue a primeira versão das notícias escritas às duplas, para que estas possam conferir as correções realizadas pela estagiária e, com apoio do guia entregue, realizem a reescrita e a finalização da atividade.

Caso seja necessário, será disponibilizado tempo ao final da aula para os(as) estudantes que tenham finalizada a escrita para realizem as ilustrações que irão acompanhar a notícia no jornal digital que será disponibilizado na próxima aula.

Para a aula 10 (40 min.), para promover a oralidade e a interação, Com o objetivo de tornar o encerramento do estágio docência um espaço lúdico e interativo, em que pese a disciplina necessária para a realização de apresentações, pretende-se que os(as) discentes façam a leitura e a apresentação de suas produções simulando a realização de um noticiário de televisão. Serão dispostas duas carteiras e cadeiras na frente da sala, nas quais será colocado um cenário que simule a estrutura de uma televisão. As duplas irão apresentar suas notícias neste local, como se estivessem um telejornal.

No início da primeira apresentação será usada a caixa de som para simular a vinheta de telejornalismo, iniciando a programação das apresentações. A sequência de apresentações irá ser realizada de formada voluntária, com a solicitação da estagiária para que os(as) estudantes que se sintam à vontade iniciem as suas narrativas. Caso seja necessário, a estagiária irá indicar qual a dupla que irá apresentar em determinado momento. O tempo de apresentação será de dois a três minutos por dupla.

Ao final das apresentações será disponibilizado pela estagiária, em formato digital, por meio do data show, o produto final que consiste em um jornal virtual com as notícias e ilustrações produzidas pelos(as) estudantes. Na sequência, como forma de encerramento do estágio de docência, serão realizados os agradecimentos e se dará a finalização do estágio docência da dupla, uma versão do produto final em formato impresso será entregue à professora regente da disciplina, como forma de agradecimento e de materialização das produções realizadas no estágio docência.

3.7 Recursos necessários

3.7.1 Recursos materiais

Para as aulas 1 e 2 (1h20min) será usado data show e a caixa de som (a ser levada pela estagiária) para apresentar a entrevista em vídeo *Índio ou indígena*, com Daniel Munduruku, dicionários para disponibilizar para a turma pesquisa o verbete “índio”, fotocópia do mito indígena “*O roubo do fogo*”, imagens dos personagens e da fauna e da flora citados no mito indígena e roteiro de leitura oral. Se necessário, devido ao tempo de aula, será disponibilizado o roteiro de leitura escrito.

Para a aula 3 e 4 (1h20min), será disponibilizado cópia do mito indígena “*O roubo do fogo*” e o roteiro de leitura escrito sobre este texto para resolução dos(as) estudantes em aula e, se necessário, uma palavra-cruzada referente ao mito em estudo.

Para a aula 5 (40 min.) será necessário o projetor data show e caixa de som (a ser levada pela estagiária) para apresentar o videoclipe *O índio é forte*, do grupo de rap Oz Guarani, e para expor a imagem de uma pintura da artista indígena Carmézia Emiliano, fotocópia do mito indígena *Como as águas vieram ao mundo* e roteiro oral sobre o mito lido.

Para as aulas 6 e 7 (1h20min) e 8 e 9 (1h20min), serão disponibilizados os mitos indígenas selecionados pela estagiária e os guias de escrita e de reescrita do gênero textual notícia, respectivamente.

Para a aula 10, última deste projeto de estágio de docência, será necessário o uso da caixa de som para simular a vinheta de jornal, o cenário para representar a bancada de um jornal televisivo e o data show para apresentar o produto final à turma, que consiste em um jornal digital. Também será disponibilizada uma versão impressa como forma de agradecimento à professora regente.

3.7.2 Recursos bibliográficos

Para as atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística em sala de aula será dada preferência para os textos de autoria indígena. De forma subsidiária serão entregues mitos indígenas adaptados por pesquisadores, mas embasados em relatos indígenas e de etnias brasileiras, contextualizando aos(às) discentes como ocorre essa produção e destacando a necessidade de valorização da autoria dos povos originários.

Os mitos indígenas e os materiais selecionados pela estagiária são:

MINDLIN, Betty. O céu ameaça a terra. **Nova Escola**, [s. l.], 31 maio 2023.

MUNDURUKU, Daniel. A onça valentona e o raio poderoso. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. A pele nova da mulher velha. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou indígena?** 27 dez. 2018. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E>. Acesso em: 8 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. O roubo do fogo. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

OZ GUARANI. **O índio é forte**. 11 set. 2018. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=iXIpDa28HQU>. Acesso em: 10 maio 2024.

PEREIRA, Manuel Nunes. A origem da noite. *In*: PEREIRA, Manuel Nunes. **Monronguêta: um Decameron indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1980, p.711-713.

PÊSSOA, Augusto. Contos indígenas. A origem da Lavoura. **Augusto Pessoa**, [s. l.], 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como apareceram as redes de dormir**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como o céu se afastou da terra**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiu a lua**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiu a noite**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiram os homens**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Lenda da criação do mundo**. São Bernardo do Campo, 2024.

3.8 Avaliação

Objetiva-se, para além do carácter avaliativo como forma de pontuar a atuação escolar dos(as) discentes, conferir se estes(as) se apossaram dos conteúdos apresentados, considerando o desígnio de que conhecessem mitos e etnias indígenas do Brasil e aumentassem seu repertório linguístico e social acerca da diversidade brasileira e dos povos originários, pois “a posse da herança da cultura passada, conjuntamente com a aprendizagem da criação de novas compreensões da vida e de tudo o que nela se dá, são recursos que oferecem bases para a formação do sujeito-cidadão [...]” (Luckesi, 2011, p. 56), o que proporciona que o(a) estudante reflita e se reconheça enquanto “[...] senhor de si e parceiro de todos os outros seres humanos na dinâmica da vida” (Luckesi, 2011, p. 56).

Ademais, considerando que o estágio de docência será finalizado, mas as aulas da professora supervisora continuarão ao longo do ano com esta turma, a proposta de avaliação pretende mobilizar os conhecimentos anteriormente trabalhados por esta em sala, retomando o gênero textual notícia, atrelando-o aos novos saberes relacionados aos mitos indígenas. Para tanto, pretende-se mobilizar as práticas de leitura, de escrita e reescrita e de socialização das produções textuais realizadas pelos(as) discentes.

A avaliação final, com peso 10, consistirá na elaboração de uma notícia acerca de um mito indígena, por meio da perspectiva do(a) estudante como jornalista responsável por tratar sobre o caso tratado no mito, retomando aspectos dos discursos direto e indireto, da relevância das fontes das informações, da estrutura da notícia, entre outros pontos ensinados em aulas anteriores pela professora supervisora, apoiando-se no material elaborado por esta acerca das características da notícia. A avaliação final será realizada em duplas para que os(as) estudantes socializem suas ideias com seu(sua) colega e elaborem uma produção textual escrita em conjunto.

A avaliação terá três etapas, a ser realizada em cinco aulas (aulas 6 a 10): 1. Entrega dos mitos indígenas para as duplas para leitura e realização do guia de produção textual, em que há as instruções e os passos para a elaboração da notícia; 2. Após a primeira correção, a professora irá indicar alguns aspectos analisados por esta, como as propostas de escrita que não condizem com os parâmetros do guia de produção textual entregue aos(às) estudantes, para serem avaliados pelos(as) alunos(as). Em seguida, será entregue o guia de reescrita, em que esses elementos serão mais bem delineados e reproduzidos pelos(as) discentes para a versão final da notícia; 3. Após a reescrita e correção, ocorrerá a socialização em sala de aula, pelos(as) aluno(as), das produções textuais realizadas.

A proposta de elaboração de uma notícia pretende promover os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, que trabalharam com este gênero textual durante a ocorrência das

observações realizadas pelas estagiárias. Ademais, em que pese a importância de realização da produção textual relacionada ao mesmo tema de estudo – gênero textual mito indígena – entende-se que a solicitação de que os(as) discentes elaborem um mito indígena corrompe toda a perspectiva deste projeto de docência, que tem em sua estrutura a valorização da autoria e da cultura indígenas como estruturante desse gênero textual.

Assim, objetiva-se com essa avaliação que os(as) discentes tenham acesso a diferentes mitos indígenas, de diferentes etnias, e que possam socializá-los com seus(suas) colegas por meio da sistematização no gênero textual notícia e por meio da prática da oralidade.

Espera-se que ao final deste projeto de docência os(as) discentes compreendam a importância dos povos originários para a sociedade brasileira, valorizando e potencializando as suas narrativas.

3.9 Sequência didática da dupla

De forma resumida, o Quadro 1 apresenta a proposta de sequência didática a ser realizada pela dupla do estágio de docência. Ressalta-se que as datas são previsões e que podem ser alteradas devido às informações reportadas anteriormente acerca do período atípico de greves e de possíveis paralisações.

Quadro 1 – Aulas da dupla do estágio de docência

AULA	DATA	PREDOMINÂNCIA	CONTEÚDO
1	24/06	Giselle Marques	Motivação com a mala Griô, leitura do texto “ <i>Adorável menina</i> ”, de Maurício Pestana e roteiro oral de leitura
2	24/06	Giselle Marques	Motivação com a mala Griô, leitura do texto “ <i>Adorável menina</i> ”, de Maurício Pestana e roteiro oral de leitura
3	25/06	Giselle Marques	Roteiro escrito de leitura do texto “ <i>Adorável menina</i> ”, de Maurício Pestana.
4	25/06	Giselle Marques	Leitura do texto “ <i>O mundo de Oyá</i> ”.
5	27/06	Giselle Marques	Correção do roteiro de leitura do texto “ <i>Adorável menina</i> ”, de Maurício Pestana. Leitura do texto “ <i>Ubuntu</i> ”, de Sílvia Amaral
6	01/07	Giselle Marques	Retomada da leitura do texto “ <i>Ubuntu</i> ”, de Sílvia Amaral. Roteiro de leitura oral. Cantiga Jamba Kakumbi. Proposta de produção textual.

AULA	DATA	PREDOMINÂNCIA	CONTEÚDO
7	01/07	Giselle Marques	Retomada da leitura do texto “ <i>Ubuntu</i> ”, de Sílvia Amaral. Roteiro de leitura oral. Cantiga Jamba Kakumbi. Proposta de produção textual.
8	02/07	Giselle Marques	Proposta de produção textual. Leitura do texto “ <i>Mandela</i> ”, de Maria Júlia Maltese.
9	02/07	Giselle Marques	Proposta de produção textual. Leitura do texto “ <i>Mandela</i> ”, de Maria Júlia Maltese.
10	04/07	Giselle Marques	Socialização da experiência de produção textual.
11	08/07	Flávia Minatto	Motivação com vídeo “ <i>Índio ou indígena?</i> ”, com Daniel Munduruku. Leitura do mito indígena “ <i>O roubo do fogo</i> ”, do livro <i>Contos indígenas brasileiros</i> , de Daniel Munduruku e roteiro de leitura oral.
12	08/07	Flávia Minatto	Motivação com vídeo “ <i>Índio ou indígena?</i> ”, com Daniel Munduruku. Leitura do mito indígena “ <i>O roubo do fogo</i> ”, do livro <i>Contos indígenas brasileiros</i> , de Daniel Munduruku e roteiro de leitura oral.
13	09/07	Flávia Minatto	Motivação com a canção “ <i>O índio é forte</i> ”, de Oz Guarani. Roteiro de leitura escrito do mito indígena “ <i>O roubo do fogo</i> ”, do livro <i>Contos indígenas brasileiros</i> , de Daniel Munduruku.
14	09/07	Flávia Minatto	Motivação com a canção “ <i>O índio é forte</i> ”, de Oz Guarani. Continuação do roteiro de leitura escrito do mito indígena “ <i>O roubo do fogo</i> ”, do livro <i>Contos indígenas brasileiros</i> , de Daniel Munduruku.
15	11/07	Flávia Minatto	Motivação com a pintura da artista indígena Carmélia Emiliano. Leitura do mito indígena “ <i>Como as águas vieram ao mundo</i> ”, do livro <i>Vozes ancestrais</i> , de Daniel Munduruku. Roteiro de leitura oral.
16	15/07	Flávia Minatto	Proposta de produção textual (explicação, preparação e escrita).
17	15/07	Flávia Minatto	Proposta de produção textual (explicação, preparação e escrita).
18	16/07	Flávia Minatto	Correção das produções. Reescrita do texto. Produção das ilustrações.
19	16/07	Flávia Minatto	Correção das produções. Reescrita do texto. Produção das ilustrações.
20	18/07	Flávia Minatto	Socialização da experiência de produção textual.

4. Relato de regência

Conforme relatado na seção 2, referente às observações do estágio de docência, desde o início do comparecimento às aulas pela dupla de estagiárias o CA/UFSC estava em uma situação atípica devido à greve de TAEs e ao seu consequente remanejamento de horários pelo sistema de rodízio. Além disso, ocorreram as greves de discentes e de docentes, o que resultou em paralisação de aulas por aproximadamente 40 dias. Diante dessa conjuntura de incertezas quanto ao calendário acadêmico e de impossibilidade de manutenção de todas as aulas planejadas, e almejando que o período de estágio de docência fosse reduzido e encerrasse em tempo hábil para não prejudicar o ano letivo, buscou-se subsídio na Resolução Normativa nº 61/2019/CGRAD, de 8 de março de 2019, a qual dispõe que:

Cada estagiário deverá ministrar, durante o semestre, no mínimo, setenta por cento dos créditos semanais da disciplina de estágio curricular supervisionado. Excepcionalmente, considerando as condições do campo de estágio, a carga horária mínima de regência de classe poderá chegar a cinquenta por cento dos créditos semanais da disciplina, mediante justificativa apresentada à chefia do Departamento de Metodologia de Ensino (UFSC, 2019b).

O procedimento de solicitação de redução com a devida justificativa foi realizado pela professora orientadora da disciplina e autorizado pelo Departamento de Metodologia de Ensino, sendo as aulas reduzidas para sete por estagiária, totalizando 14 para a dupla. Essa situação resultou na alteração dos planejamentos para se adequar à atual carga horária e na remodelação das avaliações, dos materiais e das dinâmicas previstas para as anteriores dez aulas por estagiária.

Resolvido esse cenário e com a definição das 14 aulas para a regência, o estágio de docência da dupla iniciou em 24 de junho de 2024 e encerrou em 30 de julho de 2024, com um intervalo de férias do primeiro trimestre do CA/UFSC no período de 15 de junho a 29 de julho.

As aulas foram organizadas e divididas considerando o trabalho com a temática das narrativas africanas e afro-brasileiras pela estagiária Giselle Marques, e dos mitos indígenas, apresentados neste projeto de docência, por esta estagiária. As aulas foram intercaladas pela dupla e algumas realizadas de forma conjunta, conforme será exposto na explanação acerca de cada aula realizada nos itens seguintes.

A primeira a protagonizar os encontros foi a Giselle Marques, contextualizando sobre o estágio de docência, as temáticas a serem debatidas, e posteriormente focando nas narrativas de origem africana e afro-brasileira. Na sequência, ocorreram as aulas acerca da

mitologia indígena e, como encerramento, as duas últimas aulas foram ministradas de forma conjunta pelas estagiárias, sendo validadas as sete aulas para cada estudante e as 14 totais da dupla.

4.1 Aulas 1 e 2 – 24 de junho de 2024 (1h20min)

As duas primeiras aulas com a turma iniciaram com a contextualização sobre o conteúdo acerca das narrativas africanas e afro-brasileiras. A estagiária Giselle Marques levou para a sala de aula, que foi organizada em formato de círculo previamente pelas estagiárias, uma Mala Griô que continha diversos tecidos, instrumentos e demais elementos da cultura africana. Como materiais adicionais, apresentou imagens impressas sobre personalidades e países africanos, mapas do Brasil e do continente africano, instrumentos, um livro intitulado “*O mundo de Oyá*”, de sua autoria, e um livro ilustrado sobre a biografia de Nelson Mandela. Estes serviram de base para a sua socialização acerca das histórias e das culturas africana e afro-brasileira.

A dinâmica da estagiária envolvia o diálogo contínuo com os(as) estudantes, envolvendo-os(as) no conteúdo da aula. Ao interrogá-los(as) sobre quais aspectos vinham às suas cabeças quando se falava em África, responderam “floresta”, “índio” e outras referências que indicaram o desconhecimento acerca do continente, da sua história e da sua diversidade. Diante disso, a estagiária localizou o continente africano geograficamente por meio do mapa, indicando seus países e quais falam a língua portuguesa, bem como demais imagens destes, demonstrando como os(as) estudantes tinham uma visão restrita e estereotipada, criada por anos de colonização e de apagamento. Além disso, apresentou a escritora Paulina Chiziane e o presidente Nelson Mandela.

Na sequência, a estagiária Giselle contou a história “*Adorável menina*”, texto que disponibilizou em fotocópia aos(as) estudantes. Antes da leitura, ela selecionou alguns itens constantes na Mala Griô e disponibilizou para alguns(mas) alunos(as) segurarem, indicando que durante a leitura eles(elas) seriam instigados(as) a manusear e a tocar os instrumentos, conectando-se com a narrativa contada. A leitura ocorreu na sequência, tendo a estagiária como narradora e a participação dos(as) discentes por meio da escuta e da experiência com os materiais da Mala Griô. Ademais, ocorreu um momento muito rico de cantiga e de interação musical por meio dos instrumentos tocados pelos(as) estudantes.

Neste momento foi possível conferir a interação destes(as), que se interessaram pelos materiais apresentados e pelo aprofundamento realizado pela estagiária acerca das

questões sociais, linguísticas e culturais do povo africano. Após, a estagiária trabalhou com a turma um roteiro oral de leitura do texto como forma de analisar a interpretação e a atenção destes acerca da narrativa africana e afro-brasileira apresentada nesta aula.

Ao final da aula, todos(as) estudantes foram orientados(as) a colocarem as mesas e cadeiras em seus locais sem arrastá-las, o que foi realizado por estes(as) sem problemas. A estagiária indicou que na próxima aula ocorreria uma avaliação escrita, valendo nota para o próximo trimestre.

4.2 Aula 3 – 25 de junho de 2024 (40 min)

Na terceira aula a estagiária Giselle propôs uma atividade avaliativa consistente em um roteiro de leitura escrito⁴ sobre a narrativa “*Adorável menina*” e acerca das informações trazidas e ensinadas nas aulas anteriores referentes ao continente africano. Antes do início da avaliação, esta falou sobre a estrutura da atividade e retomou o conteúdo tratado na última aula, utilizando o quadro para pontuar e relembrar as informações.

Enquanto os(as) estudantes realizavam a avaliação as estagiárias atuaram em conjunto para auxiliá-los(as) com as dúvidas e as informações necessárias. Foi possível perceber que o fato de não terem anotado os conteúdos em seus cadernos fez com que esquecessem algumas informações, ainda que estas tenham sido ensinadas na aula anterior e retomadas no dia da avaliação. Ressalta-se que a estagiária indicou que os(as) estudantes as notassem e prestassem atenção pois estas seriam matéria de prova. Essa característica relacionada à falta de foco foi percebida ao longo do período da regência pela dupla, pois em diversos momentos era necessário reexplicar algo que há poucos minutos havia sido explanado, evidenciando que os(as) estudantes eram dispersos. Ainda assim, foi perceptível a evolução dos(as) discentes acerca da temática em comparação às primeiras aulas.

Nos casos em que os(as) estudantes encerraram a avaliação antes do término da aula, foi entregue a estes(as) o livro “*O Mundo de Oyá*”, apresentado na última aula, para que lessem individualmente em suas carteiras até que todos(as) entregassem suas atividades e a aula fosse terminada.

⁴ Durante o estágio de regência foi possível levar para a prática os ensinamentos aprendidos no artigo *Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura* (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019), do qual a professora supervisora é coautora, e constatar que os roteiros de leitura realmente são uma potência para o ensino e a aprendizagem da escrita, da leitura, da interpretação de textos e da análise linguística.

4.3 Aula 4 – 27 de junho de 2024 (40 min)

Nesta aula a estagiária Giselle Marques disponibilizou os primeiros momentos do horário para que os(as) discentes conferissem e encerrassem o roteiro de leitura da aula anterior. Ainda que alguns(mas) estudantes tivessem terminado, foi concedido esse tempo para que todos(as) relesem suas produções e as alterassem ou complementassem.

Posteriormente, foi realizada a leitura da narrativa “*Ubuntu*”, que envolve aspectos éticos e sociais relacionados à solidariedade, à união e ao sentimento de comunidade, em que se desenvolve a ideia de que “eu sou porque nós somos”. A estagiária tratou sobre esse texto contextualizando com os(as) estudantes sobre algo que possa ter ocorrido e que estes(as) perceberam que não havia tanta união e solidariedade em determinada situação, ao que uma das estudantes respondeu que durante as olimpíadas do CA/UFSC ficou evidenciado um atrito na turma e outra indicou que há na sala alguns grupos divididos.

Diante dessa situação, por meio de roteiro oral da leitura realizada e após as considerações dos(as) estudantes sobre o tema, a estagiária reforçou a importância da filosofia Ubuntu e a necessidade de sermos solidários(as) e repensarmos nossas ações diante de situações que demandem paciência e reflexão. Ademais, a estagiária reforçou a oralidade como um aspecto relevante para a cultura africana e afro-brasileira, trabalhando com as características do gênero textual, ao que os(as) estudantes se mostraram atentos(as) e interessados(as) no tema.

4.4 Aula 5 e 6 – 2 de julho (1h20min)

Neste encontro foram iniciados os conteúdos e as considerações acerca dos mitos indígenas por esta estagiária. Como forma de socialização e de sondagem, foi questionado aos(às) estudantes acerca de seus conhecimentos prévios sobre os povos originários brasileiros, e se já haviam estudado algo em outras disciplinas, como a de História, e as respostas foram mais no sentido do período de invasão dos europeus e de colonização do Brasil, sem aspectos contemporâneos acerca do assunto.

Diante disso, foi apresentado no projetor o vídeo com uma entrevista com Daniel Munduruku, indicando que este era o escritor responsável por coletar e compilar os mitos indígenas, de diferentes etnias e de autoria coletiva, que seriam estudados nas nossas aulas. Na entrevista o escritor discorre sobre a expressão “índio” e seu aspecto pejorativo e de apelido. Era um vídeo curto, de aproximadamente cinco minutos, e os(as) estudantes prestaram atenção

durante a sua exposição. Ao encerrá-lo, foram indagados(as) sobre o que acharam, se compreenderam o porquê de não usar a expressão “índio”, retomando aspectos históricos, sociais e linguísticos, ressaltando como a língua, as palavras e os seus significados se transformam com o tempo e devido à interação humana em diferentes contextos. Neste diálogo a professora supervisora interveio e aprofundou a discussão acerca do que é o “apelido”, já discutido por esta em situações em sala de aula, e complementou as informações sobre a necessidade de respeitarmos os demais em suas diferenças.

Na sequência, foi usado um dicionário disponível na sala de aula e outro que a estagiária levou para que dois estudantes lessem os verbetes referentes às palavras “índio” e “indígena” e para que a turma pudesse analisar se o que estava escrito condizia com o que o Daniel Munduruku havia informado na entrevista, por exemplo, de que havia a ocorrência de “índio” como um elemento químico, e que outra definição fazia referência a “primeiros habitantes”, o que é muito genérico e não identifica a diversidade e as especificidades relacionadas aos povos originários. Esse momento demandou a leitura de dois estudantes e a oitiva pelos(as) demais colegas. Embora a leitura possa ter sido em voz baixa, pela própria dicção dos(as) discentes, ocorreu a participação dos(as) demais colegas devido à curiosidade acerca dos significados indicados. Foi possível contextualizar como a palavra tem poder, no sentido de que podemos usá-la para potencializar ou destruir ideias, sujeitos, histórias etc.

Na sequência, adentrando no gênero textual proposto, foi solicitado que os(as) discentes pegassem seus cadernos para anotarem as informações que seriam repassadas pela estagiária. O objetivo foi trabalhar com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), especificamente do *Censo 2022*, para atualizar o debate sobre os povos originários. Assim, foram apresentados dados sobre a existência de 1,7 milhão de indígenas no Brasil, de 274 línguas indígenas – em contraponto as aproximadamente 600/1000 faladas antes da invasão europeia (este ponto foi contextualizado em aula e os(as) estudantes se mostraram receptivos(as) e conscientes acerca do tema) – e as 305 etnias, bem como o número aproximado de indígenas em Santa Catarina – 21.500 – e as suas etnias: Guarani, Kaingang e Xokleng.

Esses dados foram apresentados e contextualizados gerando um debate sobre como consideramos que indígenas estão distantes de nosso cotidiano, como se houvesse uma divisão social e estes não fizessem parte de nossa sociedade. Foi possível analisar que os(as) discentes prestaram atenção às informações e se interessaram pelo tema, dialogando sobre essas situações de forma aberta e receptiva.

Após isso, foi escrito no quadro, com a solicitação de que os(as) estudantes escrevessem em seus cadernos, qual o conceito de mito indígena, elencando que se trata de

uma narrativa de tradição oral, passada de geração em geração, que reflete como determinada comunidade indígena entende o mundo, considerando a relação do ser humano com a natureza e com os elementos naturais, como os animais, as plantas, e demais seres vivos e os astros como protagonistas de sua vida e de suas histórias. Cada elemento foi oralmente aprofundado pela estagiária, ressaltando a importância da oralidade e de reverência à natureza nessas narrativas.

A última parte da aula foi destinada à leitura do mito indígena “*O roubo do fogo*”, da etnia Guarani. Foram entregues fotocópias do texto e a estagiária informou que seria a narradora, mas que gostaria que alguns(mas) estudantes representassem os personagens que tinham diálogos na história. Nenhum(a) estudante se prontificou de forma voluntária, então a estagiária foi instigando até escolher três para lerem as falas do Guerreiro Nhanderequeí, do curucu e dos chefes dos urubus, e nas falas que tinham um coro de animais, indicou que os(as) demais estudantes lessem em conjunto. Ao longo da leitura as palavras que poderiam causar estranhamento foram sendo explicadas pela estagiária, assim como foi usado o projetor data show para apresentar, por meio de fotografias, quais os animais citados no mito (o urubu e o sapo curucu). O momento se mostrou divertido, com risos e com atenção dos(as) estudantes, sendo proveitosa a leitura.

Por fim, por meio de roteiro oral acerca do mito indígena foi possível depreender que os(as) estudantes entenderam os pontos principais da narrativa. Nesse momento de diálogo foi reforçado os elementos do mito indígena, ressaltando como os animais e a natureza fazem parte do cotidiano dos povos originários de forma respeitosa e harmoniosa, diferente do modo como nós brancos os tratamos. Ao término da aula foi informado que no próximo encontro seria realizada uma avaliação acerca do mito indígena lido.

4.5 Aula 7 – 4 de julho (40 min)

Esta aula foi destinada para a realização de roteiro de leitura escrito acerca do mito indígena “*O roubo do fogo*”. Esta atividade estava prevista no planejamento da estagiária, sem caráter avaliativo, mas devido ao remanejamento das aulas e como a atividade já estava pronta, esta foi editada e considerada a avaliação da turma quanto à temática dos mitos indígenas.

Inicialmente, foi usado o quadro para explicar sobre a estrutura do mito indígena: apresentação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e conclusão. Foi solicitado aos(as) estudantes que escrevessem essas palavras em seus cadernos. Como forma de retomada do mito lido e que era o objeto da avaliação, ao tempo em que era explicado cada elemento da estrutura

do mito havia a associação com a história contada na última aula, por exemplo, ao explicar o que era a “apresentação inicial”, foi lembrada a narrativa d’*O roubo do fogo* sobre o fato de que antigamente apenas os urubus é que tinham acesso ao fogo, retomando elementos do texto para explicar acerca do gênero textual.

Após essa explicação e revisão, foram entregues os roteiros aos(as) estudantes, o qual continha seis questões, sendo três discursivas e três de múltipla escolha, conforme consta no plano de aula exposto no item 3.

Para os(as) estudantes que encerraram a prova antes do término da aula foi disponibilizada uma cruzadinha com informações do mito indígena “*O roubo do fogo*”, a ser completada em aula de forma individual.

4.6 Aulas 8 e 9 – 8 de julho (1h20min)

Considerando que nem todos(as) estudantes encerraram o roteiro de leitura escrito avaliativo, foram concedidos cerca de 20 minutos para que estes(as) encerrassem a avaliação. Ainda que alguns(mas) tenham terminado, foi disponibilizado este tempo para que todos(as) pudessem reler e complementar suas atividades. A estagiária entregou as avaliações e em algumas acrescentou um *post-it* com orientações sobre o que poderia ser alterado e/ou complementado pelo(a) discente para melhorar sua resposta.

Após recolher as avaliações, deu-se início ao objetivo desta aula de aprofundar os elementos linguísticos e culturais do gênero textual e apresentar mais um mito indígena, de uma etnia diversa do texto anterior, desenvolvendo e agregando o repertório dos(as) discentes acerca dos povos originários. Com base nesse desígnio, foi solicitado que os(as) estudantes pegassem seus materiais e retomassem o conteúdo acerca da estrutura do mito indígena que já havia em seu caderno.

Anteriormente foi solicitado que escrevessem em seus materiais qual a estrutura do mito indígena: apresentação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. Nesta aula foi descrito o significado de cada um destes pontos por meio do uso do quadro, e os(as) discentes escreveram em suas anotações, complementando o que foi iniciado nas aulas anteriores. Essa escrita no quadro foi acompanhada da explicação oral sobre cada aspecto tratado.

Depois dessa explicação inicial foi apresentada, por meio do projetor data show, uma pintura da artista indígena Carmézia Emiliano, em que há a representação de indígenas pescando e se banhando em um lago, rodeados pela fauna e flora brasileiras, concebendo a

harmonia dos povos originários com a natureza. Na sequência foi dialogado sobre a obra, por meio dos comentários da estagiária e dos(as) estudantes, e também refletido sobre como muitas invenções, como a tarrafa (que aparece na pintura), têm origem indígena, mas que isso não é reconhecido amplamente pela sociedade. Após essa apresentação breve, foi solicitado que, observando os elementos da imagem, os(as) estudantes tentassem adivinhar qual era o assunto do mito que seria lido em aula.

O mito indígena escolhido para esta aula foi “*Como as águas vieram ao mundo*”, também compilado por Daniel Munduruku. A narrativa é da etnia Krenak e antes de iniciar a história há uma breve descrição sobre esta, falando sobre a sua língua Borun, a localização geográfica e demais aspectos sobre este povo, os quais foram ressaltados após a leitura do mito por meio de roteiro oral. A leitura do mito foi realizada pela estagiária e, conforme realizado anteriormente, alguns(mas) estudantes foram responsáveis por lerem os diálogos dos personagens que constavam na narrativa. De igual modo também foram apresentadas imagens dos animais citados no mito e explicadas as expressões e palavras que poderiam causar estranhamento.

O roteiro de leitura oral sobre o mito tratou sobre aspectos de interpretação textual e análise linguística, adentrando também em questões sociais que envolvem os povos originários, dialogando com os(as) estudantes acerca da “morte” de muitas línguas indígenas – o que se dá devido à violência que é imputada a esta população – e da importância da oralidade e da preservação da cultura destes por meio das suas narrativas.

Por fim, para aprofundar a narrativa e atrelá-la ao estudo acerca da estrutura do mito indígena lido, foi solicitado que os(as) estudantes relessem o texto e preenchessem, usando o espaço indicado na fotocópia entregue a estes com o mito, qual a situação inicial, a complicação, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho daquela história. Foram concedidos alguns minutos para essa atividade, a qual foi finalizada junto com a estagiária, que ouvia a resposta dos(as) estudantes e dialogava sobre as considerações, complementava-as e ditava uma resposta completa para que estes(as) anotassem em seus materiais. A maioria dos(as) estudantes prestou atenção e fez as anotações, mas outros(as) não tiveram o mesmo interesse ao perceberem que não seria uma atividade que valeria nota e que não precisaria ser entregue à estagiária.

4.7 Aulas 10 e 11 – 9 de julho (1h20min)

Nesta aula, com protagonismo da estagiária Giselle Marques, foi realizada a retomada do texto “*Ubuntu*” e feito o roteiro oral acerca dessa narrativa.

A estagiária trouxe fotografias que foram expostas no projetor de data show. As imagens apresentadas trataram sobre questões como o apartheid, em que a colega trouxe imagens de um bebedouro que era dividido para “pessoas brancas” e “pessoas de cor”, contextualizando sobre o racismo e atualizando a discussão com imagens do antigo Rio da Bulha, atual Avenida Hercílio Luz, onde as pessoas negras habitavam, trabalhavam e socializam, e do Morro José Mendes, todas do Centro de Florianópolis, explicando que a discriminação racial empurrou as pessoas negras para os morros desta cidade.

A estagiária também retomou as imagens anteriormente apresentadas em outras aulas sobre os países e as personalidades africanas, indicando a sua importância e desconstruindo aquela visão inicial dos(as) estudantes sobre o continente africano.

Depois dessa exposição, os(as) estudantes receberam material com uma charge que dialogava sobre a luta acerca da igualdade racial e foram instigados a produzir um texto que refletisse sobre a ideologia Ubuntu. Os(as) estudantes se uniram em duplas, pois o objetivo era que produzissem seus textos e os trocassem com os(as) colegas para analisarem as narrativas uns dos outros. Enquanto os(as) alunos(as) produziam as estagiárias e as professoras circulavam pela sala para auxiliá-los(as) com dúvidas e informações complementares.

4.8 Aula 12 – 11 de julho (40 min)

Esta aula foi realizada de forma conjunta pela dupla de estagiárias. Inicialmente ocorreu a correção da cruzadinha anteriormente entregue aos(as) estudantes, sendo retomadas as informações acerca do mito indígena “*O roubo do fogo*”. Foi possível perceber como os(as) estudantes registraram as informações da narrativa, pois mesmo aqueles(as) que não haviam resolvido a cruzadinha no momento proposto conseguiram responder as questões da correção de forma correta.

No segundo momento da aula, a estagiária Giselle Marques concedeu tempo para que os(as) discentes encerrassem a produção textual relacionada à temática “*Ubuntu*”. Enquanto os(as) estudantes produziam seus textos, as estagiárias e as professoras supervisora e orientadora se dividiam para auxiliá-los(as).

Essa foi uma atividade muito produtiva e reflexiva, pois os(as) alunos(as) se sentiram livres para, relacionando a ideologia Ubuntu, discorrerem sobre temas reais ou ficcionais, mas que tinham relação com a realidade social. Por meio das dúvidas que surgiram

para as suas escritas, foi possível conferir que essa produção textual fez com que muitos(as) discentes olhassem para o seu lado e percebessem de forma crítica que nunca tiveram professores negros – ou tiveram poucos comparados à quantidade de professores brancos – e que na sala não tinham colegas negros, compreendendo que isso não é algo natural, mas que há uma motivação de divisão social e de preconceito racial por trás dessa realidade.

Além do racismo, os(as) alunos(as) discorreram sobre questões sobre machismo, transfobia e demais situações sociais que consideraram pertinentes, evidenciando o quanto têm noções e vivências que demandam atenção e diálogos.

4.9 Aulas 13 e 14 – 30 de julho (1h40min)

Esta foi a última aula da dupla, que coincidiu com a primeira aula da turma após o retorno das férias, ou seja, os(as) estudantes estavam bem animados e agitados. Previamente, especificamente no dia 26 de julho, foi informado pela professora orientadora, de acordo com informações repassadas pela professora regente, que a aula iniciaria às 13h10, diferente do horário habitual das 13h30. Diante disso, a dupla programou atividades considerando esses 20 minutos a mais. Além disso, no dia desta aula foi informado que haveria um novo procedimento a ser realizado no CA/UFSC para todas as turmas: reunir os(as) estudantes no pátio dos anos finais, colocando-os(as) em fila, para subirem de forma organizada para a sala, juntamente com os(as) professores(as). E, no início da aula, colocar a pauta do dia no quadro, orientando para que os(as) discentes a copiassem nos seus cadernos e, na sequência, fosse verificado se realmente a copiaram.

Antes do início da aula, durante a organização dos(as) estudantes no pátio dos anos finais, a professora regente informou para a dupla que aproveitaria os primeiros momentos da aula – aqueles 20 minutos a mais – para realizar uma conversa mais informal, considerando que era o retorno destes(as) das férias. Essa ação foi considerada positiva, em que pese ter alterado o planejamento realizado pela dupla. Já em sala, a professora explicou para a turma os motivos dos novos procedimentos para a entrada em sala e informou que a pauta da aula seria escrita no quadro e que estes deveriam escrever em seus cadernos pois seria conferido, e após isso iniciou uma conversa descontraída com a turma acerca do que tinham feito nas férias, quais leituras realizaram (e se realizaram), se passearam, se foram ao cinema etc.

Passada a palavra para as estagiárias, foram dadas as boas-vindas destas aos(as) estudantes e escrito no quadro qual seria a pauta daquela aula: “1. Correções das avaliações; 2.

Retomada: características das narrativas africanas e afro-brasileiras e dos mitos indígenas; 3. Leitura e apresentação; 4. Encerramento do estágio de docência”.

A entrega das avaliações iniciou com esta estagiária, sendo entregues os roteiros de leitura escritos com anotações pontuais acerca das respostas dos(as) estudantes. Foram destacadas oralmente algumas questões, como aquelas em que verbos do dizer não foram bem compreendidos. Na sequência a estagiária Giselle entregou as suas avaliações e também fez algumas considerações orais sobre os trabalhos realizados pela turma. De modo geral as notas foram positivas em todas as avaliações propostas.

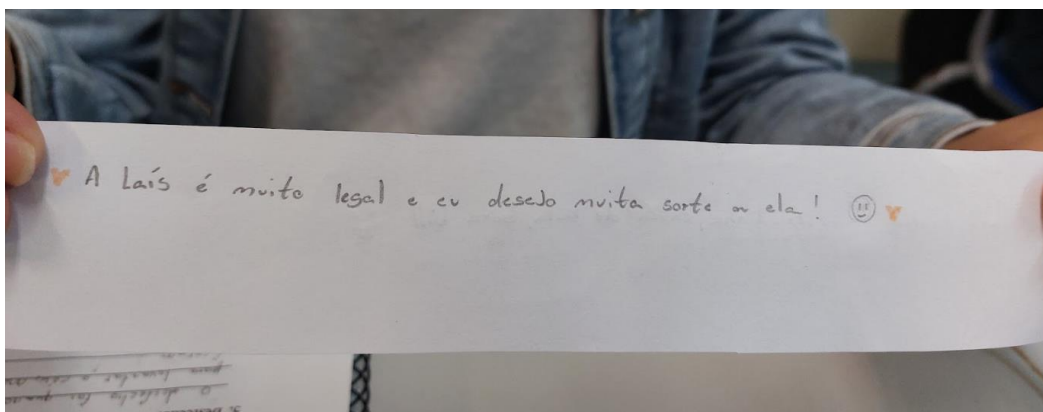
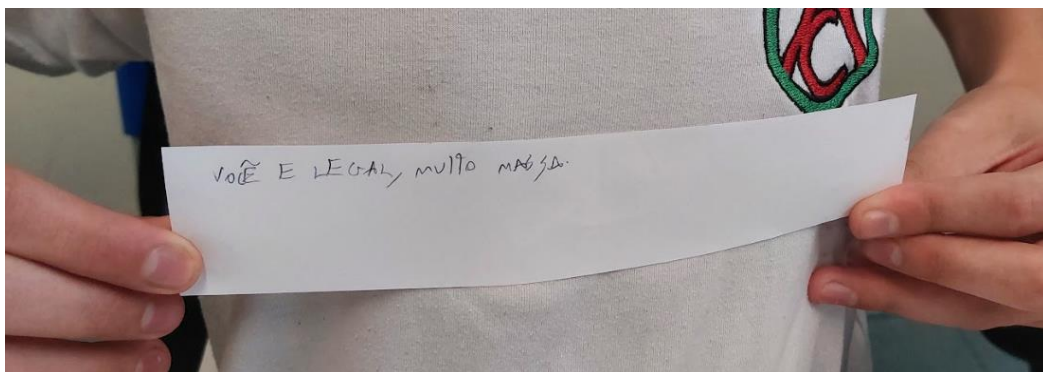
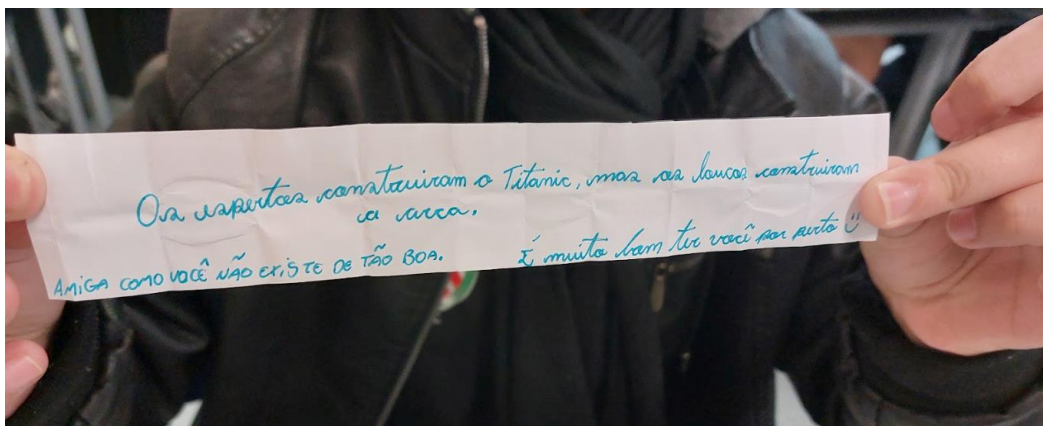
Após isto foi usado o quadro, que foi dividido em “mito indígena” e “narrativas africanas e afro-brasileiras” e descritas as semelhanças e diferenças entre estes, indicando que os(as) estudantes escrevessem as informações em seus materiais. Alguns(mas) indicaram que aquilo já havia sido explicado – o que foi considerado positivo, pois demonstrou a lembrança e a ciência acerca dos conteúdos ministrados – ao que foi explicado que era uma revisão e um aprofundamento do conteúdo e, especialmente, uma diferenciação acerca dos tipos de textos tratados pelas duas estagiárias.

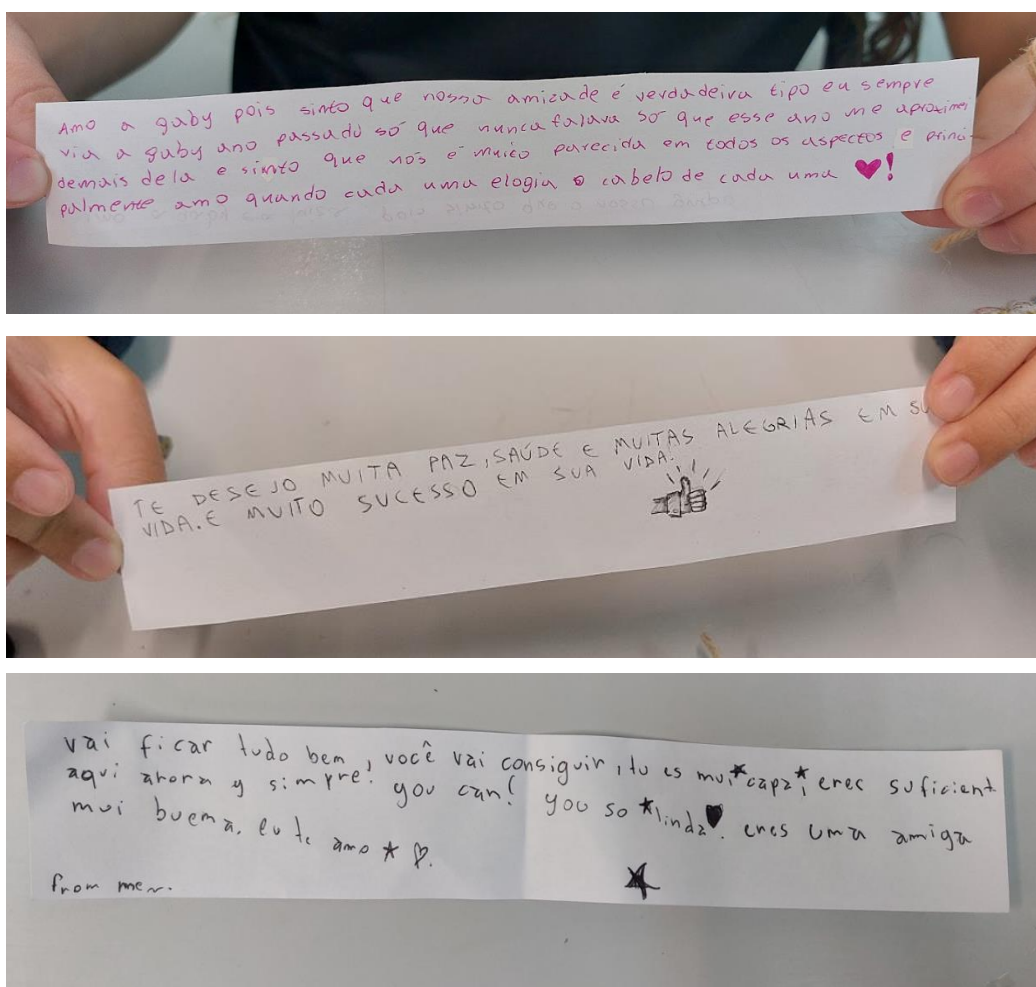
Por fim, foram entregues fotocópias de mitos indígenas e de narrativas africanas e afro-brasileiras selecionadas pelas estagiárias para que os(as) discentes, organizados em duplas e um trio, fizessem a leitura e a sistematização das principais informações e depois apresentassem para a turma, ou seja, contassem essas histórias, usufruindo da oralidade e assimilando o conteúdo apresentado em sala acerca da importância de narrar os fatos aprendidos, passando-os para frente por meio da fala. Neste momento foi percebida a resistência dos(as) estudantes quanto à possibilidade de terem que ir até a frente da sala para apresentar os textos. Diante disso, as estagiárias instigaram que aqueles que tivessem interesse poderiam apresentar as histórias de suas carteiras, ao que algumas duplas se manifestaram e apresentaram suas narrativas.

Como forma de encerramento do estágio de docência foi entregue à professora regente um presente da dupla. Para os(as) estudantes, a proposta foi associar as narrativas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e apresentar o patuá, da cultura africana, e o muiraquitã, da cultura indígena, e adaptá-los como forma de talismã a ser compartilhado entre os(as) discentes, reforçando os compromissos tratados em todas as aulas sobre a solidariedade, o respeito e o sentido de comunidade. Os patuás são considerados amuletos de proteção (Precioso, 2020), e os muiraquitãs, por sua vez, são constituídos de uma pedra verde em formato de rã, considerada sagrada e com diferentes significações, desde aliança até proteção e ancestralidade (Amaral, 2024). Foram apresentadas imagens dos patuás e dos muiraquitãs no

projektor e feita essa breve apresentação sobre seus significados para as culturas que estavam sendo estudadas.

A atividade foi realizada em duplas. Foram entregues um pedaço de papel, um pedaço de tecido e um pedaço de barbante a todos(as) estudantes. As estagiárias solicitaram que cada um(a) escrevesse uma mensagem de carinho, de estímulo, de amizade para a sua dupla, a qual seria colocada dentro do pedaço de tecido e amarrada com o barbante, simulando um amuleto, e entregue ao(à) colega como forma de proteção e de respeito. Antes de embrulharem as mensagens nos tecidos as estagiárias conferiram as frases e puderam aferir como a atividade foi produtiva e significativa, com lindas mensagens sendo compartilhadas entre os(as) estudantes, conforme demonstram as fotografias a seguir.





Por fim, as estagiárias agradeceram pela participação na atividade e pelo período de regência e ressaltaram que aquele era o último encontro do estágio de docência.

4.10 Considerações sobre a avaliação

A avaliação proposta aos(as) estudantes foi diversa daquela planejada no projeto de docência. A ideia inicial envolvia a escrita e a reescrita de uma notícia acerca de um mito indígena e a sua posterior apresentação. Ainda assim, por meio do roteiro de leitura escrito foi possível dialogar com os eixos de Língua Portuguesa, atuando com leitura, escrita e análise linguística, ressaltando a importância da oralidade na última atividade realizada em sala pela dupla.

Ao ler as respostas discursivas dos(as) estudantes acerca do mito indígena “O roubo do fogo” foi possível depreender que estes(as) trouxeram informações para além daquilo que estava explicitamente no mito, expandindo seus conhecimentos para além da narrativa, refletindo sobre os povos indígenas e a sua relação com a natureza. No exemplo abaixo a aluna

informa que “[...] os animais eram iguais aos humanos e não tratados como animais de estimação”, o que representa a sua compreensão acerca das características relacionadas à cultura indígena e a sua relação de parentesco e de respeito com os animais:

ROTEIRO DE LEITURA DO MITO INDÍGENA “O ROUBO DO FOGO”

1. Qual foi o plano do Guerreiro Nhanderequeí e por que ele o elaborou e o executou junto com os demais animais da floresta? (Peso 2,0)

O ~~vamos~~ plano do Guerreiro Nhanderequeí, foi se fingir de morto para os urubus o levarem para o ninho e trazer o fogo, e logo em seguida os animais arrancaram para pegar o fogo. Porque os animais eram iguais aos humanos e não tratados como animais de estimação. ✓

Em outro exemplo é possível conferir que o estudante capturou a informação da estagiária sobre o que era a “resina”, que foi usada pelo Guerreiro Nhanderequeí em seu plano. As informações indicadas em sua resposta são oriundas do esclarecimento acerca do que era a resina e não constavam explicitamente no texto, mas foram informadas oralmente em aula, o que indica a atenção no momento da explicação.

ROTEIRO DE LEITURA DO MITO INDÍGENA “O ROUBO DO FOGO”

1. Qual foi o plano do Guerreiro Nhanderequeí e por que ele o elaborou e o executou junto com os demais animais da floresta? (Peso 2,0)

ELE SE FINGIU DE MORTO ATÉ QUE OS URUBUS PEGUEM ELE, APÓS ISSO ELAS NÃO COLOCAR NA FOLHEIRA PORÉM ELE FAVA COM UMA LOSMA DA ARVORE QUE QUANDO ENTRA EM CONTATO COM A PELE A LOSMA ENDOURECE, QUANDO ELE FOR COLOCADO NA FOLHEIRA TODOS OS ANIMAIS ENTRARIAM E TENTARIAM ~~pegar~~ PEGAR UMA BRASA DO FOGO.

Como o roteiro estava coadunado com a proposta de avaliação que envolvia uma notícia, foi solicitada a identificação de verbos do dizer constantes no mito indígena. Essa questão demonstrou que este é um conteúdo que ainda não foi bem assimilado pelos(as) estudantes – em que pese ter sido bastante estudado pela professora supervisora durante as aulas de observação –, pois além de alguns(mas) não indicarem verbos do dizer, ainda escolheram palavras que não eram nem verbos.

4. Circle no texto três verbos do dizer diferentes e os escreva abaixo. (Pelo 1,5)

Verbo do dizer: Colocavam (colocar) X

Verbo do dizer: Partiram (Partir) X

Verbo do dizer: Ficavam (Ficar) X

4. Circle no texto três verbos do dizer diferentes e os escreva abaixo.

Verbo do dizer: DIZENDO ✓

Verbo do dizer: ~~QUE~~ ✓

Verbo do dizer: ~~ENTRE SI~~ ✓

0,5 ✓

As demais alternativas envolviam questões referenciais e retomada de informações no texto, ao que os(as) estudantes demonstraram uma boa compreensão. As notas foram positivas, sendo a maioria acima de 6,0, com poucas ocorrências abaixo dessa média.

4.11 Considerações sobre a regência

O período de observações e de regência foi tumultuado devido às sucessivas alterações de calendário e consequente modificação de conteúdos a serem apresentados em sala de aula. Isso foi considerado um ponto negativo, mas ainda assim teve sua relevância ao demonstrar o quanto o ambiente escolar é susceptível a diferentes ocorrências internas e externas e precisa se manter reflexivo e acessível em meio a inúmeras adversidades, demandando constantes adaptações.

Durante o estágio de docência foi possível realizar as aulas com uma colega estagiária inteligente, gentil e criativa, além de duas professoras com muita experiência, o que

foi muito positivo devido ao apoio e aos retornos recebidos acerca das dinâmicas propostas. O espaço escolar do CA/UFSC também proporcionou o uso de computador e de data show durante algumas exposições, o que tornou as aulas mais lúdicas e interativas.

O papel do planejamento foi essencial, pois apesar de todos os empecilhos oriundos das sucessivas alterações de calendário foi possível utilizar os materiais e os conteúdos previamente selecionados pela estagiária e aceitos pela professora supervisora. Por meio deste, aplicaram-se todos os eixos da linguagem previstos nos PCNs: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, envoltos no conteúdo da literatura indígena.

Na prática docente, conforme proposto nos objetivos geral e específicos, estes eixos foram aprofundados. A leitura foi contemplada com os mitos indígenas “*O roubo do fogo*” e “*Como as águas vieram ao mundo*”, bem como por meio dos demais mitos e narrativas apresentados e lidos no último encontro. Ademais, foram realizadas leituras de imagens e da obra de arte da artista indígena Carmélia Emiliano, agregando mais conhecimentos ao repertório cultural dos(as) discentes. A oralidade foi ressaltada em todas as aulas e atividades, respaldada como característica do gênero textual em estudo. Além disso, os(as) estudantes participaram das leituras de forma oral e também realizaram a narrativa das histórias lidas para a turma. A escrita e a análise linguística foram aprofundadas na atividade de roteiro de leitura escrito, em que foi necessário articular a sistematização de ideias e a análise sobre os elementos da linguagem como a retomada de informações textuais e referenciais e efeitos de sentido de determinadas expressões, como “todavia” e “mas”. A literatura foi estudada sob o ponto de vista da cultura dos povos originários, adentrando em aspectos históricos, sociais e de estilo dos mitos indígenas.

Diante disso, considera-se que foi um bom período de estágio e produtivo para as dupla e para os(as) estudantes. Quanto às questões a refletir, é necessário compreender que o tempo de aula é diverso, devendo sempre serem previstas atividades que possam ser adaptadas e remanejadas. Ademais, é preciso que o conteúdo seja bem exposto e delineado e que os(as) discentes sempre se sintam à vontade para esclarecer as suas dúvidas.

Por fim, destaco que ao iniciar a graduação em Letras, em 2019, já havia a certeza do objetivo de cursar licenciatura. Após cinco anos, lidando com as dificuldades e as alegrias do ato de estudar, atravessando diferentes contextos de greves – todas legítimas e necessárias –, e de ataques à educação pública, gratuita e de qualidade, e ainda uma pandemia, esse período de regência reforçou essa certeza de que ser professora é a forma de consolidar a esperança em um mundo mais digno, crítico e justo.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, M. W. B. de. O racismo nos livros didáticos. *In*: SILVA, A. L. de. **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-71.

AMARAL, A. M. A. L. O lugar do muiraquitã no centro de imaginários na Amazônia Brasileira. **Revista de Arqueologia**, [s. l.], v. 37, n. 2, maio-agosto 2024.

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

BAGNO, M. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25311>. Acesso em: 5 maio 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 107 p. [.pdf].

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022**. Brasília, DF, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CARDOSO, Y. C. Contribuições para pensar a literatura indígena contemporânea em sala de aula. *In*: RODRIGUES, A. C. A.; CALDAS, C. R.; SIMÕES, L. B. T.; DANTAS, P. V. C. (org.). **Literatura indígena**: práticas leitoras para a sala de aula. Rio Branco: Nepan Editora; Edufac, 2023, p. 18-31.

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

DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984, p. 41-48.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas, de práticas a objetos. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 71-80, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL (LEPES). **Esquecidos! Crise nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: LEPES, 23 maio 2023. 1 vídeo (1h32min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xt9bsLzo9dw>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-109.

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou indígena?** 27 dez. 2018. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E>. Acesso em: 8 maio 2024.

PRECIOSO, D. Os bentinhos como patuás: o processo de africanização de um objeto devocional católico no Brasil escravista. **Revista Mosaico**, [s. l.], v. 13, p. 18-35, 2020

SIMÕES, L. B. T. Ler literatura indígena para suspender o céu: uma proposta de sequência para letramento literário. *In*: RODRIGUES, A. C. A.; CALDAS, C. R.; SIMÕES, L. B. T.; DANTAS, P. V. C. (org.). **Literatura indígena**: práticas leitoras para a sala de aula. Rio Branco: Nepan Editora; Edufac, 2023, p. 43-58.

SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; WEIRICH, H. C. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. *In*: SOUZA, A. C. de.; RODRIGUES, C. S.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (org.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. 1 ed. v. 1. Florianópolis: Insular, 2019, p. 164-200.

TELLES, N. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. *In*: SILVA, A. L. de. **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 73-89.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Centro de Ciências da Educação (CED). Colégio de Aplicação (CA). **Projeto Político Pedagógico 2019**. Florianópolis: CA, nov. 2019a. Disponível em: <http://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Órgãos Deliberativos Centrais. Câmara de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (CGRAD). **Resolução Normativa nº 61/2019/CGRAD, de 8 de março de 2019**. Dá nova redação à Resolução nº 061/CEPE/1996, que aprovou o Regulamento da Coordenadoria de Estágios do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: CGRAD, 2019b. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194209/RN_61CGRAD2019_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Est%C3%A1gios%20MEN-CED.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 9 ago. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VIGOTSKI, L. S. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Lista de siglas

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizado
CA	Colégio de Aplicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profor	Programa de Formação Continuada
TAE	Técnico Administrativo em Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

Apêndices

Planos de aula

PLANO DE AULA – AULAS 1 e 2 (1h20min)

Nome da escola: Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Nome da professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da acadêmica: Flávia Minatto
Data: julho de 2024
Duração: 1h20
Conteúdo: Apresentação e contextualização sobre mito indígena
Requisitos mínimos: dicionários e o mito indígena “*O roubo do fogo*”.

1. OBJETIVO GERAL:

Apresentar o gênero textual mito indígena e dialogar acerca dos povos originários e da sua relação com a natureza, ressaltando a sua participação para a constituição da sociedade brasileira, especialmente em relação à cultura e à literatura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Introduzir o conteúdo acerca da cultura indígena, mobilizando os(as) estudantes a refletirem sobre seus conhecimentos prévios acerca do tema.

Contextualizar sobre expressões e adjetivos que são considerados estereotipados para se referir aos povos originários.

Apresentar o gênero textual mito indígena, indicando as suas características quanto à autoria, à produção e à circulação.

Realizar a leitura de um texto do gênero textual mito indígena, intitulado “*O roubo do fogo*”, do povo Guarani, recolhido e recontado por Daniel Munduruku.

Explorar a compreensão do texto a partir de roteiros de leitura, oral e escrito, acerca do mito indígena “*O roubo do fogo*”.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO:

Apresentação do vídeo “*Índio ou indígena?*”

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E>).

Diálogo sobre as impressões sobre o vídeo.

Contextualização sobre verbetes de dicionários com as palavras “índio” e “indígena”.

Introdução acerca da literatura indígena, especialmente sobre o gênero textual mito.

Leitura do mito indígena “*O roubo do fogo*”.

Roteiro de leitura do mito indígena “*O roubo do fogo*”.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:

Apresentação do vídeo “*Índio ou indígena?*”, com uma entrevista do escritor indígena Daniel Munduruku, responsável por organizar os contos indígenas que serão posteriormente estudados

em aula, em que o autor fala sobre a expressão “índio”, sobre a (in)visibilidade dos povos originários e como a palavra é importante para a cultura indígena.

Ao término da apresentação, será dialogado com os(as) estudantes acerca desses temas (anexo 2), questionando-os(as) sobre se conhecem algum(a) indígena, como costumam se referir a esses povos, se tiveram dúvidas acerca de alguma palavra ou conteúdo exposto.

Adentrando no gênero textual mito, será introduzida a ideia de oralidade que permeia as línguas indígenas, respaldando-se na fala de Munduruku sobre a “palavra ter alma”, no sentido da importância que a cultura indígena dá à tradição de contar mitos e histórias de gerações em gerações e de fazer uso das palavras de uma forma racional e respeitosa.

Posteriormente a essa conversa inicial, considerando que o escritor Munduruku fala na entrevista acerca dos verbetes de dicionários das palavras “índio” e “indígena”, serão disponibilizados dicionários com essas palavras para a análise dos(as) estudantes. A estagiária irá entregar alguns dicionários para circular pela turma, solicitando que alguns(mas) estudantes leiam as definições de “índio” e de “indígena”, dialogando sobre as semelhanças e as diferenças com as falas trazidas por Munduruku, no sentido de datar essas expressões e conceitos e conscientizá-los(as) acerca da transformação da língua e de como algumas palavras, ao longo do tempo e por meio de discussões sociais, são consideradas obsoletas e inapropriadas.

Quanto à relação dos povos originários com a palavra, citada no vídeo por Munduruku, será realizada uma introdução sobre o gênero textual mito indígena, indicando a relevância da autoria indígena e da oralidade, do objetivo de criação dos mitos, no sentido de compreender as origens e as explicações para os fenômenos da natureza e da vida, e sobre a importância da contação de histórias como forma de propagação da cultura e da memória indígenas.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO:

Após a atividade de motivação, será realizada a leitura do mito indígena “*O roubo do fogo*” (anexo 1), em que a professora será a narradora e escolherá alguns(mas) estudantes para lerem as falas de personagens que aparecem no texto (o Guerreiro Nhanderequeí, o curucu, o chefe dos urubus e demais animais coadjuvantes). Serão apresentadas imagens desses personagens, que envolvem a fauna e a flora brasileiras, para aumentar o repertório dos(as) estudantes. As imagens serão projetadas em data show, mas também serão levadas em forma impressa.

Ao longo da leitura serão localizadas palavras que possam causar alguma dificuldade e que serão explicadas pela estagiária (como “privilégio”, “curucu”, “resina”, “atônitos”). Os(as) estudantes também serão questionados sobre elementos do texto, a partir do roteiro oral de leitura (anexo 3).

Ademais, pretende-se adentrar nas discussões sobre as inferências textuais que indicam a relação dos indígenas com a natureza, como no excerto em que o guerreiro “*reuniu todos os animais e homens da floresta*”, em que há uma relação de igualdade entre homens e animais, contextualizando a leitura do mito com o livro anteriormente lido em sala, *Implacáveis: como nós conquistamos o mundo*, indicando a diferença de tratamento entre homens e animais, entre homens e natureza e outros contextos relacionados aos dois textos, que apresentam diferentes perspectivas da relação dos seres humanos com a Terra e com o domínio da natureza, bem como acerca da diferença do mito indígena como produção literária em relação aos livros científicos e factuais.

5. RECURSOS:

Data show, dicionários, fotocópia do mito indígena “*O roubo do fogo*”, imagens dos personagens e da fauna e da flora citados no mito indígena e roteiro de leitura oral.

6. SÍNTESE INTEGRADORA: ao final desta aula, pretende-se que o(a) discente se conscientize acerca da importância dos povos originários e da sua contribuição para a sociedade brasileira, por meio da língua, da literatura e de sua cultura, bem como da importância de não usar termos pejorativos para se referir aos(às) indígenas.

Ademais, objetiva-se que os(as) estudantes conheçam a literatura indígena, especialmente o texto lido, o mito “*O roubo do fogo*”, recontado por Daniel Munduruku.

Por meio do roteiro de leitura oral, pretende-se que o(a) estudante demonstre a sua compreensão e interpretação do texto lido.

7. AVALIAÇÃO:

Participação oral nas discussões ocorridas em sala de aula.

8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou indígena?** 27 dez. 2018. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E>. Acesso em: 8 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. O roubo do fogo. In: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

Anexo 1 – Mito indígena “*O roubo do fogo*”

O ROUBO DO FOGO – Povo Guarani (Mito Guarani)

Em tempos antigos, os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade, eles sabiam apenas que existia o fogo, mas comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus.

O fogo estava com essas aves porque foram elas que primeiro descobriram um jeito de se apossar das brasas da grande fogueira do sol. Numa ocasião, quando o sol estava bem fraquinho e o dia não estava muito claro, os urubus foram até lá e retiraram algumas brasas, as quais tomavam conta com muito cuidado e zelo. Era por isso que somente estas aves comiam seu alimento assado ou cozido e nenhum outro animal da floresta tinha este privilégio.

É claro que todos os urubus tomavam conta das brasas como se fosse um tesouro precioso e não permitiam que ninguém delas se aproximasse. Os homens e os outros animais viviam irritados com isso. Todos queriam roubar o fogo dos urubus, mas ninguém se atrevia a desafiá-los.

Um dia, o grande herói Apopocúva retornou de uma longa viagem que fizera. Seu nome era Nhanderequeí, Guerreiro respeitado por todo o povo, decidiu que iria roubar o fogo dos urubus. Reuniu todos os animais e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos urubus, guardiões do fogo. Até mesmo o pequeno curucu, que fora convidado, compareceu dizendo que também tinha muito interesse no fogo.

Todos já reunidos, Nhanderequeí expôs seu plano:

— Todos vocês sabem que os urubus usam fogo para cozinhar. Eles não sabem comer alimento cru. Por isso vou fingir de morto bem debaixo do ninho deles. Todos vocês vão ficar escondidos, quando eu der ordem, avancem para cima deles e os espantem daqui. Dessa forma, poderemos pegar o fogo para nós.

Todos concordaram e procuraram um lugar para se esconder. Não sabiam por quanto tempo iriam esperar. Nhanderequeí deitou-se. Permaneceu imóvel por um dia inteiro. Os urubus, lá do alto, observaram com desconfiança. Será que aquele homem estava morto, ou estava apenas querendo enganá-los? Por via das dúvidas preferiram aguardar mais um pouco.

O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito. Sequer respirava direito para não criar desconfianças nos urubus que continuavam rodeando o corpo. Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas. Ficavam imaginando que não era possível uma pessoa fingir-se de morta por tanto tempo. Ficavam confabulando entre si:

— Olhem, meus parentes urubus - dizia o chefe urubu - nenhum homem pode fingir-se de morto assim. Já decidi: vamos comê-lo. Podem trazer as brasas para fazermos a fogueira.

Um grande alarido se ouviu. Os urubus aprovaram a decisão de seu chefe, e por isso imediatamente partiram para buscar as brasas. Trouxeram e acenderam uma fogueira bonita e vistosa.

O chefe dos urubus ordenou, então, que trouxessem a comida para ser assada. Um verdadeiro batalhão foi até a presa e a trouxe em seus bicos e garras. Eles acharam o corpo do herói um pouco pesado, mas isso consideraram bom, assim daria para todos os urubus.

Eles colocaram Nhanderequeí sobre o fogo, mas graças a uma resina que ele passou pelo corpo, o fogo não o queimava. Num certo momento, o herói se levantou do meio das brasas dando um grande susto nos urubus, que atônitos, voaram todos. Nhanderequeí aproveitou-se da surpresa e gritou a todos os amigos que estavam escondidos para que atacassem os urubus e salvassem alguma daquelas brasas ardentes. Os urubus, vendo que se tratava de uma armadilha, se esforçaram o máximo que puderam para apagar as brasas, engoli-las e não permitirem que aqueles seres tomassem posse delas. Foi uma correria geral. Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas.

Quando tudo se acalmou, Nhanderequeí chamou a todos e perguntou quantas brasas haviam conseguido. Uns olhavam para os outros na tentativa de saber quem havia salvado alguma brasinha, mas qual foi a tristeza geral ao se depararem com a realidade: ninguém havia salvado uma pedrinha sequer.

— Só temos carvão e cinzas - disse alguém no meio da multidão.

— E para que nos há de servir isso? - falou Nhanderequeí. - Nossa batalha contra os urubus de nada valeu!

Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno curucu, dizendo:

— Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei na minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que...

— Depressa. Pare de falar, meu caro curucu. Não podemos perder tempo. Dê-me esta brasa imediatamente - disse Nhanderequeí, tomando a brasa em suas mãos e soprando levemente.

Todos os animais ficaram atentos às ações do herói, que tratava com muito cuidado aquele pequeno luzeiro. Pegou-o na mão e colocou um pouquinho de palha e soprou

novamente. Com isso ele conseguiu um pequeno riozinho de fumaça. Isso foi o bastante para incomodar os animais, que logo disseram:

— Se o fogo sempre faz fumaça, não será bom para nós. Nós não suportamos fumaça. Dizendo isso, os bichos foram embora, deixando o fogo com os homens e com as aves. Nhanderequeí soprou de novo. Ele fazia com todo cuidado, com todo jeito. Logo em seguida à fumaça, aconteceu um cheiro de queimado. Isso foi o bastante para que as aves se incomodassem e dissessem:

— Nós não gostamos desse cheiro que sai do fogo. Isso não é bom para as aves. Fiquem vocês com este fogo.

Dizendo isso, Nhanderequeí soprou ainda mais forte e, finalmente, as chamas apareceram no meio da palha e do carvão que sustentaram o fogo aceso para sempre.

Percebendo que tudo estava sob controle, o herói ordenou que seus parentes encontrassem madeiras canelinha, criciúma, cacho de coqueiro e cipó-de-sapo e as usassem sempre toda vez que quisessem acender e conservar o fogo. Além disso, o corajoso herói ensinou os Apopocúva a fazer um pilãozinho onde guardar as brasas e assim conservar o fogo para sempre.

Dizem os velhos desse povo que até os dias de hoje os Apopocúva guardam o pilãozinho e aquelas madeiras.

MUNDURUKU, Daniel. O roubo do fogo. In: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

Anexo 2 – Questões sobre o vídeo “Índio ou indígena?”

1. Por que o termo “índio” é considerado um apelido? E o que “apelido” representa para as pessoas, no sentido de seu sentimento sobre ele?

2. Qual(is) palavra(s) vocês costumam usar para se referir aos(às) indígenas? Neste ponto será contextualizado, conforme informações do vídeo, sobre as circunstâncias de fala, em que a palavra “índio” pode ter conotações diferentes dependendo de quem fala, em qual ambiente e para quê.

3. Quando o Daniel Munduruku diz “Já sou preguiçoso e tudo o mais, e ainda sou também um elemento químico”, ele faz uso da ironia, uma figura de linguagem que significa que aquilo que você diz é na realidade o contrário do que foi dito, com conotação de retratar o oposto e demonstrar como a sociedade brasileira e as instituições consideram os(as) indígenas de forma pejorativa. Vocês já ouviram falar que os(as) indígenas são considerados(as) “preguiçosos(as)”?

E por que fazem referência a esse adjetivo ao tratar sobre os(as) indígenas?

4. O que vocês entenderam sobre o que é a “cultura da palavra”, citada pelo indígena Daniel Munduruku?

5. O que vocês entenderam sobre “tolerância”, considerando as palavras de Munduruku?

Anexo 3 – Roteiro de leitura oral sobre o mito “O roubo do fogo”

1. Quais eram os únicos animais que usavam fogo para cozinhar e como eles conseguiram as brasas para fazer isso?

Gabarito: os urubus eram os únicos animais que tinham acesso ao fogo, pois em um momento em que o sol estava fraquinho e o dia não muito claro, conseguiram ir até próximo dele e retirar algumas brasas, as quais cuidavam e mantinham acesas para poderem cozer seus alimentos (dialogar sobre elementos dos mitos indígenas, como as explicações sobre a origem dos seres e dos elementos naturais).

2. Quando Nhanderequeí criou seu plano, ele o executou sozinho ou com ajuda de alguém? Se foi com alguém, de quem?

Gabarito: o plano foi executado por Nhanderequeí com apoio dos demais animais da floresta, pois todos queriam ter acesso ao fogo (dialogar sobre a comunhão entre o homem e a natureza na concepção indígena).

3. Quantos dias Nhanderequeí se fingiu de morto para os urubus?

Gabarito: três dias (dialogar sobre a resistência e a inteligência do guerreiro, para além de sua força física).

4. Quais são os dois principais personagens responsáveis por roubar o fogo dos urubus e o que eles fizeram?

Gabarito: os principais personagens são o Guerreiro Nhanderequeí, que se fingiu de morto e assustou os urubus quando se aproximaram dele; e o sapo curucu, que durante a disputa pelas brasas entre os urubus e os demais animais foi o único a conseguir guardar uma brasa em sua boca (dialogar sobre o fato de o curucu ser um animal pequeno não ter sido um empecilho para a sua atuação, no sentido de que cada personagem/pessoa pode agir conforme suas limitações).

5. De acordo com o mito, após Nhanderequeí conseguir acender o fogo, alguns animais não gostaram da fumaça e do cheiro de queimado e se afastaram. Quando lemos o livro *Implacáveis*, o fogo era usado, além do preparo em alimentos, com o propósito de afastar os animais. Considerando isso, qual a diferença entre os tratamentos dados aos animais nos dois textos acerca da conquista do fogo?

Gabarito: de acordo com o mito, os animais maiores e as aves se afastaram de forma voluntária, sem que fossem expulsas. No livro *Os implacáveis* há uma relação de medo dos homens diante dos animais maiores, como os leões, e o uso do fogo para afastá-los (dialogar acerca da relação dos indígenas com os animais e os elementos naturais).

6. Quais semelhanças e diferenças foram percebidas na leitura do mito indígena *O roubo do fogo* e o primeiro capítulo do livro *Implacáveis*?

Gabarito: de acordo com as respostas, aprofundar as discussões acerca do discurso científico e do discurso mitológico.

PLANO DE AULA – AULAS 3 e 4 (1h20min)

Nome da escola: Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Nome da professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da acadêmica: Flávia Minatto
Data: julho de 2024
Duração: 1h20min
Conteúdo: Aplicação de roteiro de leitura
Requisitos mínimos: mito indígena “*O roubo do fogo*” e roteiro de leitura escrito.

1. OBJETIVO GERAL:

Realizar, por meio de roteiro de leitura escrito, atividades de compreensão e de interpretação textual do mito indígena “*O roubo do fogo*”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Contextualizar sobre a existência de diferentes línguas indígenas no Brasil e sobre os diversos contextos sociais em que indígenas estão inseridos.

Retomar elementos do mito indígena “*O roubo do fogo*”, exercitando a compreensão acerca de coesão textual.

Praticar a escrita por meio da realização de síntese do mito lido em aula.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO

Vídeo *O índio é forte*.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iXIpDa28HQU>).

Roteiro de leitura do mito indígena “*O roubo do fogo*”.

Palavra-cruzada sobre o mito indígena “*O roubo do fogo*” (se necessário).

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:

Como forma de motivação, será apresentado o videoclipe da música *O índio é forte*, do grupo de rap Oz Guarani, e socializadas as considerações sobre este e a relação com o mito indígena “*O roubo do fogo*” e o vídeo “*Índio ou indígena?*”, de Daniel Munduruku.

Será disponibilizada aos(às) estudantes a letra da canção do rap indígena para que possam acompanhá-la durante a exibição do videoclipe (anexo 1). Nesta constam palavras em Guarani devidamente traduzidas. Objetiva-se dialogar sobre a coexistência das línguas indígenas e da língua portuguesa no território brasileiro, contextualizando brevemente aspectos históricos, sobre a importância da resistência indígena para a preservação da sua cultura e da natureza, sobre como a oralidade é um recurso vital para a tradição indígena, especialmente por meio de seus mitos e de suas músicas, bem como sobre a existência de indígenas em diversos e diferentes contextos sociais, para além das suas vivências em aldeias indígenas, reforçando a necessidade de combate aos estereótipos.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO:

No início da aula, será apresentado o vídeo com o rap indígena “*O índio é forte*”, do grupo Oz Guarani, no sentido de dialogar com o mito indígena “*O roubo do fogo*”, também da etnia Guarani, e com o vídeo apresentado na aula anterior (“*Índio ou indígena?*”). Serão disponibilizadas cópias da letra da canção aos(às) estudantes, para que possam acompanhar a

letra durante a visualização do vídeo. Retomando os primeiros diálogos sobre a expressão “índio”, será contextualizado, por meio roteiro de leitura oral (anexo 2) sobre como a autodenominação pelos próprios indígenas tem uma conotação diversa daquela usada por outras pessoas para se referirem aos povos originários, sem caráter pejorativo, mas de ressignificação da palavra, especialmente por estar atrelada ao adjetivo “forte”.

Ademais, pretende-se dialogar acerca da existência de diferentes línguas indígenas existentes no Brasil, no sentido de ressaltar a importância de preservação dessas línguas e das culturas dos povos originários. O rap será usado como forma de atualizar os(as) estudantes sobre os diferentes contextos sociais em que indígenas estão inseridos, descaracterizando o estereótipo de que são indígenas apenas aqueles que vivem em aldeias.

No final da primeira aula e início da segunda, será retomado o enredo do mito “*O roubo do fogo*” e será entregue o roteiro de leitura escrito (anexo 3), seguido da explicação da estagiária acerca das questões a serem respondidas. Os(as) estudantes responderão de forma individual, com consulta ao caderno e ao texto lido. Neste momento será retomada a metodologia da professora regente quanto ao roteiro de leitura. Será indicado o procedimento, as possibilidades de materiais de consulta e o tempo para a realização (final da primeira aula e toda a segunda aula, aproximadamente 50 min.). Os(as) estudantes iniciarão a resolução do roteiro em aula, de modo individual, e caso não concluam no tempo previsto, entregarão para a estagiária para retomar na próxima aula. Se alguns(mas) estudantes encerrarem a resolução do roteiro antes dos(as) demais colegas, será entregue a estes uma palavra-cruzada (anexo 4) com elementos do mito indígena lido, a ser resolvida de forma individual até o término da aula.

5. RECURSOS:

Vídeo “*O índio é forte*”

Fotocópia do mito indígena “*O roubo do fogo*”

Roteiro de leitura do mito indígena “*O roubo do fogo*”

Palavra-cruzada sobre os vídeos e o texto lido.

6. SÍNTESE INTEGRADORA: ao final destas aulas, pretende-se que o(a) discente demonstre a sua compreensão e interpretação do texto lido e exercite a leitura, a escrita e a análise linguística, bem como aumente seu repertório acerca das diferentes línguas e vivências indígenas no contexto atual do Brasil.

7. AVALIAÇÃO: roteiro escrito do mito indígena “*O roubo do fogo*”.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

MUNDURUKU, Daniel. O roubo do fogo. In: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

OZ GUARANI. **O índio é forte**. 11 set. 2018. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=iXIpDa28HQU>. Acesso em: 10 maio 2024.

Anexo 1 – Letra da música “O índio é forte”

Letra da música *O índio é forte* – Oz Guarani

Os mano firmeza já vêm chegando
Salve, salve, no corre, na correria
Pode pá, é nós que tá
Pode crer, estamos aqui no ar
Representando no Rap
O dia a dia de batalha do índio guerreiro
Atrás da paz, verdade, aninete [verdade]
Com a fé de Deus na mente
M'Byakuery [O indígena] não desiste
Direto da Aldeia Jaraguá
Na resposta pra somá
A nossa voz está no ar
Aqui mais um rapaz, humilde sobrevivente,
Eu manjo mesmo no som, a minha rima está aqui
No meu rap eu vou seguindo meu caminho
Até o fim, muitas vezes já cai
Meus parceiros me levantam, me levanto e mais forte fico
Assim que é truta, no mundão a batalha é que não falta
O meu coração bate forte na missão de conseguir demarcação
Pois então, eu num quero desandar
Acredito no que sou, em cima vou rimando, vou gritando
Chega de corrupção
Xondaros [guerreiros], guerreiros, herdeiros da aldeia, sou índio Guarani
Eu rimo e vou mandando em Guarani, escuta aí:

Kunimin Gué Kunha Taingué kyri guei Py tu nhavó jerekoike
[os jovens e as crianças toda noite entram na casa de reza]
Opy ojerojy mborai omonhendu tataxinare ko haxy'i
Pavé hapotei omombey
[Fazem sua dança e pedem força para todos os parentes]

Morô...

Nóis tá de pé, firme e forte assim que é
Se liga na fita é Hip Hop Guarani nessa quebrada
Oz Guarani chegou, Tekoa [aldeia] representou,
Satisfação total
Yvy kaguy yy opa'mbaé
[a terra, a natureza e outras coisas] que é natural
Orembaé Xondaro kuery rovae orereko'ma roxauka
[Nossos jovens guerreiros chegaram mostrando nosso modo de vida]
Um dia de sol, na zona oeste, Jaraguá, Tekoa
Os mano e as mina no campo jogando bola
A criançada brincando, com o sorriso no rosto
Sendo feliz, assim que é, no meu olhar
Xerexa'py aexá tekoa [No meu olhar eu vejo] é bom lugar

Mas então por que não demarcar?
Prazer sou mano Glovers
Sobre, sobreviver no Inferno, vou mandando o meu som
Pros irmãos lá do fundão, agora nós barra pesada
Da aldeia Jaraguá, com total confiança
Pode crer, Oz Guarani, com vocês para somar
Pode crer, Oz Guarani, com vocês para somar
Pode crer, Oz Guarani, com vocês para somar

O índio é forte e sobrevive jogado à própria sorte
O índio é forte e sobrevive jogado à própria sorte

Como pode, sem terra pra morar, sem rio para pescar
O Juruá [não indígena] desmata a mata e mata os M'bya [indígenas]
Mas Wera MC e Oz Guarani
Não cansa de lutar, e seguiremos assim até a morte
O índio é forte

Tekoa'pyma oiko peteí xondaro
[na aldeia vive um guerreiro]
Pytu nhavó omaé jaxy tatare
[toda noite olha as estrelas]
Pavé Japorai nhanderu ete'pe
[vamos rezar todos juntos]
A luta não para, a luta não para

Tekoa'pyma oiko peteí xondaro
[na aldeia vive um guerreiro]
Pytu nhavó omaé jaxy tatare
[toda noite olha as estrelas]
Pavé Japorai nhanderu ete'pe
[vamos rezar todos juntos]
A luta não para, a luta não para.

Anexo 2 – Questões sobre a música “*O índio é forte*”

1. Considerando a entrevista que assistimos na aula passada sobre as palavras “índio” e “indígena”, e relacionando com o nome e a letra do rap *O índio é forte*, vocês acham que há problema os indígenas usarem essa expressão para se autodenominarem? Por quê?

Gabarito: espera-se que os(as) estudantes compreendam o uso de determinadas expressões considerando o seu contexto de uso e o seu lugar de fala. No vídeo citado, Daniel Munduruku indica que a palavra “índio” pode ser usada pelos próprios indígenas, inclusive como forma de resistência e de ressignificação do termo. A música apresentada traz na prática essa afirmação, ao versar, pelo grupo de rap indígena, que “o índio é forte”. Nesse sentido, a palavra tem ou não uma conotação pejorativa a depender de quem a usa e com qual finalidade.

2. Vocês já tinham ouvido ou lido alguma vez a língua Guarani? Contextualizar brevemente acerca da convivência das línguas indígenas com a língua portuguesa no Brasil.

3. De acordo com o videoclipe, o fato de os indígenas estarem na cidade os torna menos indígenas?

Gabarito: o videoclipe trata sobre o processo de urbanização, sobre a expansão desta e a consequente ocupação de terras indígenas. Diante disso, espera-se que os(as) estudantes compreendam que a cultura indígena ultrapassa os limites da floresta, mantendo sua identidade independentemente do local em que os(as) indígenas estejam, bem como que a sua vinda para a cidade é um direito e, em muitos casos, uma reação necessária em virtude da situação precária a que estão expostos pela ação dos não indígenas.

4. Na estrofe “*O índio é forte e sobrevive jogado à própria sorte*”, qual o sentido que essa frase traz, considerando a realidade dos povos originários no Brasil e as demais estrofes da música?

Gabarito: pretende-se dialogar brevemente sobre a situação dos(as) indígenas no Brasil, sobre a necessidade de demarcação de suas terras para a manutenção da preservação das florestas (com dados) e acerca da invisibilidade dos povos originários.

Anexo 3 – Roteiro de leitura escrito sobre o mito “*O roubo do fogo*”

1. Qual foi o plano do Guerreiro Nhanderequeí e por que ele o elaborou e executou junto com os demais animais da floresta?

Gabarito: O plano do Guerreiro Nhanderequeí foi o de se fingir de morto para os urubus até que estes tentassem comê-lo e assá-lo. Quando isso ocorresse, ele iria atacá-los, junto com os outros animais da floresta, e roubar as brasas do fogo. O plano foi elaborado por Nhanderequeí e executado por ele e por outros animais da floresta, pois todos queriam ter direito ao fogo de forma igual e compartilhada.

2. No fragmento do texto “*Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas*” há o uso da expressão “no entanto”. Localize essa passagem no texto e indique qual o seu sentido na frase. Dica: “no entanto” é uma expressão que tem significado parecido com a palavra “mas”.

Gabarito: Na passagem citada a expressão “no entanto” indica que o plano não pôde ser seguido, pois devido à pressa para se salvarem do fogo os animais não conseguiram resgatar nenhuma brasa. A expressão denota uma ideia de contraste com o plano original, há uma noção de quebra de expectativa em relação a como o plano deveria ocorrer.

3. No fragmento “Os urubus, vendo que se tratava de uma armadilha, se esforçaram o máximo que puderam para apagar as brasas, engoli-las e não permitirem que aqueles seres tomassem posse delas”, a que se referem os elementos sublinhados (“*las*” no pronome “engolir” e a palavra “*delas*”):

☐ Seres

☐ Chamas

☐ Bragas

☐ Aves.

Gabarito: bragas.

4. Circle no texto três verbos do dizer e os escreva abaixo.

Gabarito: expor, dizer, falar, confabular.

e) Além da palavra “braga”, assinale abaixo outra expressão que é utilizada no texto para se referir a essa palavra:

☐ Fogueirinha

☐ Cinza

☐ Pequeno luzeiro

☐ Adorável luz.

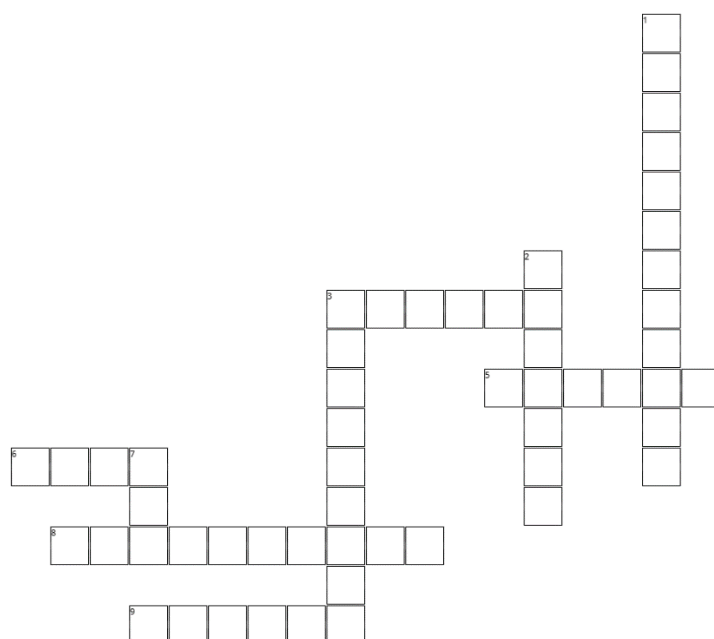
Gabarito: pequeno luzeiro.

5. “É claro que todos os urubus tomavam conta das bragas como se fosse um tesouro precioso e não permitiam que ninguém delas se aproximasse. Os homens e os outros animais viviam irritados com isso. Todos queriam roubar o fogo dos urubus, mas ninguém se atrevia a desafiá-los”. No enunciado destacado, a palavra “isso” retoma qual ideia já abordada no texto?

Gabarito: o pronome “isso” retoma a ideia de que os homens e demais animais da floresta estavam irritados com o fato de apenas os urubus terem a posse do fogo.

Anexo 4 – Palavra-cruzada sobre o mito indígena “O roubo do fogo”

Mito indígena O roubo do fogo



Horizontais

3. Capturou uma brasa e guardou em sua boca
5. Os primeiros donos do fogo
6. Por quantos dias o herói se fingiu de morto
8. Local para guardar o fogo
9. Afastou os animais e as aves

Verticais

1. Criou o plano para roubar o fogo
2. Povo indígena do mito "O roubo do fogo"
3. Tipo de madeira usada para fazer fogo
7. Onde os urubus pegaram brasas

PLANO DE AULA – AULA 5 (40 minutos)

Nome da escola: Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Nome da professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado

Nome da acadêmica: Flávia Minatto

Data: (a confirmar) 2024

Duração: 40 min

Conteúdo: leitura do mito indígena “*Como as águas vieram ao mundo*”

Requisitos mínimos: mito indígena “*Como as águas vieram ao mundo*”.

1. OBJETIVO GERAL:

Aprofundar o conhecimento acerca do gênero textual mito indígena por meio da leitura do mito “*Como as águas vieram ao mundo*”, recontado por Daniel Munduruku.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Conhecer algumas obras indígenas, por meio da música “*O índio é forte*”, do grupo indígena Oz Guarani, e uma pintura da artista Carmézia Emiliano.

Dialogar sobre as diferentes percepções dos(as) estudantes acerca das obras indígenas apresentadas.

Realizar a leitura de um texto do gênero textual mito indígena, intitulado “*Como as águas vieram ao mundo*”, do povo Krenak.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO:

Discussão sobre a pintura da artista indígena Carmézia Emiliano.

Leitura do mito indígena “*Como as águas vieram ao mundo*”.

Roteiro de leitura oral.

Introdução sobre a produção textual da avaliação final.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:

O mito indígena a ser lido nesta aula conta sobre como as águas vieram ao mundo. De modo a introduzir o tema, será apresentada a pintura da artista indígena Carmézia Emiliano (anexo 1), em que há a representação de indígenas pescando e se banhando em um lago, rodeados pela fauna e flora brasileiras, representando a harmonia do ser humano com a natureza. Após apresentar brevemente a autora e a sua obra, será solicitado que, observando os elementos da imagem, os(as) estudantes tentem adivinhar sobre qual será o assunto do mito que será lido em aula.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO:

Após o diálogo acerca da pintura, serão entregues aos(as) estudantes cópias do mito indígena *Como as águas vieram ao mundo* (anexo 2). A estagiária realizará a leitura do mito, indicando estudantes para lerem as partes em que há diálogos entre personagens (beija-flor, arara). Serão levadas imagens dos animais citados no mito indígena, para que os(as) estudantes indiquem se os conhecem.

No início do mito há algumas informações acerca da etnia Krenak e da sua língua Borun. A estagiária irá questionar sobre alguns vocábulos que podem causar dúvidas, como “autodenominação”, “bilíngue”, “Censo 2010”, “panteão”, entre outros.

Após a leitura do mito, serão realizados questionamentos do roteiro oral de leitura (anexo 3) para elucidar se os(as) estudantes compreenderam as principais informações do mito.

E depois, iniciaremos a introdução acerca da avaliação final, que consiste em uma produção textual. De modo a acompanhar o plano de aula da professora regente da turma, será proposto que os(as) estudantes transformem o enredo de mitos indígenas em uma notícia. Inicialmente, a estagiária, ao explicar a avaliação final, irá trazer como exemplo a transformação do mito indígena lido em aula (*O roubo do fogo*) em uma notícia, para que os(as) estudantes tenham ciência do formato da notícia a ser realizada.

5. RECURSOS:

Pintura da indígena Carmézia Emiliano

Mito indígena “*Como as águas vieram ao mundo*”
Guia com explicação sobre a avaliação final.

6. SÍNTESE INTEGRADORA: nesta aula pretende-se que os(as) estudantes aprofundem seus conhecimentos acerca do gênero textual mito indígena, compreendendo como a oralidade e a contação de histórias é um elemento de constituição da cultura dos povos originários. Ademais, objetiva-se que os(as) discentes tenham acesso à arte indígena, observando como esta ressalta a relação dos povos originários com a natureza.

7. AVALIAÇÃO: início da avaliação final com peso 10, a ser realizada em duplas, que consiste na produção textual e na reescrita de uma notícia sobre um mito indígena.

8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:
MUNDURUKU, Daniel. Como as águas vieram ao mundo. *In*: MUNDURUKU, Daniel.
Vozes ancestrais: dez contos indígenas. Curitiba: Champagnat, 2018.

Anexo 1 – Pintura da artista Carmélia Emiliano



Anexo 2 – Mito indígena “Como as águas vieram ao mundo”

COMO AS ÁGUAS VIERAM AO MUNDO (Mito Krenak)

Os Krenak, conhecidos também como Aimorés, autodenominam-se Kren, que significa "povo, gente pessoa". Estão espalhados pelos estados de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo. Originalmente habitavam a Mata Atlântica, e têm-se notícia de sua presença nessa região desde o século XVI. É certo que sua população era bem grande, mas no Censo 2010 foram registrados 594 representantes desse povo.

Os Krenak pertencem ao grupo linguístico Macro-Jê e sua língua é o Borun. Os homens, os jovens e as crianças de ambos os sexos falam apenas o português; somente as mulheres com mais de 40 anos são bilíngues. Nos últimos três anos, têm-se empenhado para que as crianças aprendam a falar o Borun.

Esse conto é parte do panteão de histórias ancestrais que procuram dar explicações à pergunta que todos fazemos alguma vez na vida: quem separou as águas dos rios?

Hoje, a Cobra-Grande é a dona das águas. Ela dá a chuva e causa enchentes, e faz o sinal para brilhar no céu o arco-íris. Mas nem sempre foi assim.

No princípio de tudo, o único que possuía água na Terra era o beija-flor. Ele era o senhor das águas. Controlava a chuva, as enchentes e fazia o sinal com suas asas para brilhar o arco-íris no céu. No mundo, todos os outros seres só bebiam mel: o jacaré, a cotia, as araras, o mutum e o jabuti.

Orgulhoso, o beija-flor banhava-se todos os dias em suas águas. Quando voltava dos seus banhos, comentava com todos o prazer que sentia. Assim, os outros também queriam ter água, para beber e para banhar-se.

Um dia, encarregaram o mutum de seguir o beija-flor quando este fosse tomar banho, a fim de descobrir onde habitavam essas águas.

O beija-flor, porém, era tão rápido que logo o mutum o perdia de vista.

Então, certa vez, todos se reuniram para fazer fogo. A arara chegou por último porque estava muito ocupada tirando mel. Ela pensou que havia água ali onde estavam. Então, ela disse para um companheiro, bem baixinho:

— Também quero água!

— Aqui não tem água – respondeu o amigo.

A arara olhou para o outro lado e viu o beija-flor. Ela ofereceu-lhe mel em troca de água, mas o senhor das águas nem quis saber da proposta.

Enquanto todos estavam ao redor do fogo, o beija-flor levantou voo e disse:

— Vou tomar um banho – partindo na mesma hora.

Esperta e veloz, a arara o seguiu. Ela chegou nas águas quase ao mesmo tempo que o beija-flor, que se encontrava na cavidade de uma enorme rocha.

O beija-flor deu um mergulho na água, saindo logo em seguida, e a arara, que estava bem atrás dele, assustou-se, batendo suas grandes asas sobre as águas. Com isso ela espalhou a água em todas as direções, formando assim os rios, cachoeiras, córregos e lagos.

MUNDURUKU, Daniel. Como as águas vieram ao mundo. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Vozes ancestrais**: dez contos indígenas. Curitiba: Champagnat, 2018.

Anexo 3 – Roteiro de leitura oral sobre o mito “Como as águas vieram ao mundo”

1. Qual a etnia deste mito indígena?

Gabarito: Krenak, também chamados Aimorés e Kren, que habitam os estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo.

2. No início, quem era o único animal que tinha acesso às águas?

Gabarito: o beija-flor.

3. Por que os outros animais não conseguiam descobrir onde estavam as águas?

Gabarito: pois o beija-flor era mais rápido do que todos os outros animais e voava depressa para o local em que a água estava escondida, sem ninguém conseguir segui-lo.

4. Qual foi o animal que descobriu onde estavam as águas e as espalhou pelos rios, cachoeiras, córregos e lagos?

Gabarito: a arara.

5. De acordo com fragmentos do texto, quais os tempos usados em “*Hoje, a Cobra-Grande é a dona das águas. Ela dá a chuva e causa enchentes, e faz o sinal para brilhar no céu o arco-íris*” e “*Mas nem sempre foi assim. No princípio de tudo, o único que possuía água na Terra era o beija-flor. Ele era o senhor das águas. Controlava a chuva, as enchentes e fazia o sinal com suas asas para brilhar o arco-íris no céu*”.

Gabarito: no primeiro fragmento é o tempo presente, demonstrado por meio do advérbio “hoje” e pelos verbos conjugados no presente “é”, “dá”, “causa” e “faz”. E no segundo fragmento é o pretérito, conforme se verifica pelo uso da expressão “no princípio de tudo”, sugerindo que se trata de um período passado, e do verbo conjugado no pretérito perfeito “foi” (ação do passado concluída) e “era”, “possuía”, “controlava” e “fazia” no pretérito imperfeito (que significa que uma ação foi iniciada no passado e não foi completamente concluída).

PLANO DE AULA – AULAS 6 e 7 (1h20 minutos)

Nome da escola: Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Nome da professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado

Nome da acadêmica: Flávia Minatto

Data: (a confirmar) 2024

Duração: 1h20min

Conteúdo: produção textual

Requisitos mínimos: guia de produção textual

1. OBJETIVO GERAL:

Realizar a primeira parte da avaliação final, que consiste na produção textual escrita de uma notícia embasada em um mito indígena.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Estimular a leitura e a escrita de textos do gênero mito indígena.

Retomar os conhecimentos acerca das características do gênero textual notícia.

Realizar a produção escrita de uma notícia embasada em mito indígena.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO:

Explicação acerca do guia de produção textual.

Realização da produção textual da avaliação final.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:

Retomada da proposta de produção textual, apresentada na aula anterior.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO:

A aula iniciará com a retomada da proposta da avaliação final e uma introdução acerca do seu procedimento, que consiste em uma produção textual cujo processo envolverá escrita, reescrita e socialização. De modo a acompanhar o plano de aula da professora regente da turma, será proposto que os(as) estudantes transformem o enredo de mitos indígenas em uma notícia. Inicialmente, a estagiária, ao explicar a avaliação final, irá trazer como exemplo a transformação do mito indígena lido em aula (*O roubo do fogo*) em uma notícia, para que os(as) estudantes tenham ciência do formato da notícia a ser realizada e do conteúdo acerca das características deste gênero textual, indicando o número mínimo e máximo de parágrafos, o formato do texto, a linguagem adequada, o tipo de narração, qual o público-alvo do texto e demais elementos necessários para a compreensão da atividade. Ao conferirem o exemplo exposto, os(as) discentes serão questionados sobre quais as principais diferenças entre o mito indígena lido e a notícia criada a partir dele.

A avaliação final, com peso 10, consistirá na elaboração de uma notícia acerca de um mito indígena, por meio da perspectiva do(a) estudante como jornalista responsável por tratar sobre o caso tratado no mito, retomando aspectos dos discursos direto e indireto, da relevância das fontes das informações, da estrutura da notícia, entre outros pontos ensinados em aulas anteriores pela professora regente, apoiando-se no material elaborado por esta acerca das características da notícia. A avaliação final será realizada em duplas para que os(as) estudantes socializem suas ideias com seu(sua) colega e elaborem uma produção textual escrita em conjunto.

Após essa explicação inicial, será entregue aos(as) estudantes o material contendo um mito indígena (anexo 1) a ser definido pela estagiária (cada dupla terá um mito indígena diferente das demais duplas, pois o objetivo final é que seja elaborado um jornal digital contendo todas as notícias produzidas pelos(as) estudantes) e o guia de produção textual (anexo 2), que será explicado passo a passo pela estagiária, orientando os(as) discentes acerca das ações que devem proceder para conseguirem elaborar suas notícias embasadas nos mitos.

Ao final da aula, a produção da dupla deve ser entregue para a estagiária, a fim de que, na aula seguinte, seja iniciado o processo de reescrita.

5. RECURSOS:

Material sobre as características da notícia elaborado pela professora regente.

Guia com explicação sobre a avaliação final.

Fotocópia de mitos indígenas.

Avaliação final.

6. SÍNTESE INTEGRADORA:

Ao final desta aula, o(a)discente deve ter lido textos do gênero mito indígena e iniciado a produção escrita de uma notícia.

7. AVALIAÇÃO: início da avaliação final com peso 10, a ser realizada em duplas, que consiste na produção textual de uma notícia sobre um mito indígena.

8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

MINDLIN, Betty. O céu ameaça a terra. **Nova Escola**, [s. l.], 31 maio 2023.

MUNDURUKU, Daniel. A onça valentona e o raio poderoso. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. A pele nova da mulher velha. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

PEREIRA, Manuel Nunes. A origem da noite. *In*: PEREIRA, Manuel Nunes. **Monronguêta: um Decameron indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1980, p.711-713.

PÊSSOA, Augusto. Contos indígenas. A origem da Lavoura. **Augusto Pessoa**, [s. l.], 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como apareceram as redes de dormir**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como o céu se afastou da terra**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiu a lua**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiu a noite**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiram os homens**. São Bernardo do Campo, 2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Lenda da criação do mundo**. São Bernardo do Campo, 2024.

Anexo 1 – Guia de produção textual

AVALIAÇÃO FINAL

Critérios de correção

1. A notícia menciona título e lide (0,5)
2. O lide criado sintetiza as informações do mito indígena de forma objetiva (0,5)
3. Há, no mínimo, um discurso direto e um discurso indireto (1,0)

4. Os elementos que identificam os discursos direto e indireto foram corretamente utilizados (0,5)
5. A notícia relata as informações principais do mito indígena (2,0)
6. Usa linguagem clara, coesa, sem erros ortográficos e sem rasuras (2,0)
7. Há o número de parágrafos solicitados (no mínimo dois e no máximo cinco) (0,5)
8. Há as informações obrigatórias de uma notícia (o que, quem, quando e onde) (2,0)
9. Está escrito na terceira pessoa (0,5)
10. O desenho criado para acompanhar a notícia tem relação com a história (0,5).

Guia de produção textual

Sejam criativas e criativos na elaboração de seus textos! Imaginem-se como jornalistas relatando um fato por meio de uma notícia. Cativem seu público, instiguem a sua curiosidade e sejam originais em seus relatos.

1. Leiam atentamente o mito indígena e, enquanto realizam a leitura, anotem no roteiro:
 - a. o nome dos personagens (ex.: Guerreiro Nhanderequeí, sapo curucu, chefe dos urubus)
 - b. onde e quando ocorre o mito indígena, caso essas informações estejam explícitas
 - c. qual o tema do mito indígena (ex.: o roubo do fogo)
 - d. quais são os acontecimentos principais
 - e. como a história termina.
2. Com as suas palavras, façam um resumo do mito indígena para terem certeza de que compreenderam os pontos principais.
3. Para a criação da notícia, considerem que vocês são jornalistas escrevendo uma notícia sobre os casos que ocorreram nos mitos indígenas, que será disponibilizada em um jornal digital, ou seja, quem irá ler os textos de vocês serão as pessoas que frequentam a escola (estudantes de outras turmas, professores, funcionários(as) e até as famílias dessas pessoas).
4. Atenção! As pessoas para quem vocês estão escrevendo provavelmente nunca leram ou não conhecem o mito indígena que vocês irão contar. Ou seja, sejam fiéis à fonte (mito indígena) e tragam o máximo de informações possíveis para que elas possam compreender o caso noticiado.
5. Com base em informações lidas no mito indígena, criem dois tipos de discursos para a notícia: um direto e outro indireto (usem os recursos estudados em aula, como parágrafo, aspas, travessão, dois pontos etc. para cada tipo de discurso).
6. Os parágrafos precisam apresentar os fatos de forma lógica, ou seja, algo que foi dito anteriormente precisa ter relação com o que será dito após. É necessário que haja as informações obrigatórias da notícia (o que, quem, quando e onde), caso essas informações não estejam explícitas no mito, a dupla pode criar considerando elementos do texto.
7. Para a próxima aula, tragam um ou dois desenhos para ilustrar a notícia de vocês. Vocês podem pesquisar uma imagem que possa representar a notícia ou desenhar. A ilustração desenhada ou escolhida irá acompanhar a notícia em sua versão final e irá para o jornal.
8. Escolham um título para a notícia. Lembrem-se: vocês são jornalistas relatando um caso para seus leitores, o objetivo é que a manchete faça as pessoas se interessarem por ler seu texto. Não

copiem o título do mito indígena, criem uma chamada que traga elementos do mito e da história que este conta. Lembrem que título de notícia precisa conter o assunto principal dela e ter verbo no tempo presente.

9. Devido à tradição oral dos mitos, que são contados de geração em geração pelos povos originários, não há uma indicação do tempo e do espaço de forma objetiva. Diante disso, criem o lide da notícia com informações criadas pela dupla.

10. A notícia deve conter no mínimo dois parágrafos e no máximo cinco.

Anexo 2 – Mitos indígenas

1. COMO SURTIU A NOITE

Num tempo já esquecido, o dia não tinha fim. O Sol ficava o tempo todo iluminando a floresta. Os indígenas eram obrigados a dormir no claro. Estavam cansados disso e desejavam um pouco de escuridão para conseguirem dormir melhor, mas o Sol não deixava de iluminar o eterno dia.

Foi quando um velho, que veio de muito longe, contou que tinha visto um monstro que guardava dois grandes potes. Os potes eram pretos e estavam cheios de escuridão. Os indígenas imaginaram que a noite tão desejada poderia estar trancada nesses potes. E resolveram ir pegar a noite.

No dia seguinte, um grupo saiu para ir ao local indicado pelo velho. Andaram bastante até que viram o monstro dormindo ao lado dos potes. Quando se aproximaram, escutaram o barulho que vinha de dentro daquelas vasilhas: o som das corujas, dos macacos noturnos, dos grilos, das rãs e dos sapos-do-brejo e de todos os seres que vivem na noite. O grupo de indígenas, usando arco e flechas, conseguiram quebrar o pote menor. De dentro daquela vasilha, saiu a noite com todos os seus bichos.

Os indígenas saíram correndo. Chegaram nas ocas e aproveitaram a escuridão para dormir um pouco. Mas a noite que saiu do pote pequeno não durou muito. Era curta. Não dava para descansar quase nada. Os indígenas resolveram voltar e quebrar o pote maior. Dois indígenas foram incumbidos de realizar a tarefa, pois eram grandes arqueiros. Os dois jovens convidaram o Urutau para acompanhá-los. Mas aconselharam ao pássaro que corresse bem depressa porque essa noite era maior e podia pegá-los de jeito. Os três chegaram ao local onde o monstro ainda dormia e com a habilidade dos arcos quebraram o pote maior. Saiu de lá uma noite que não tinha mais fim. Os três fugiram em disparada. Mas Urutau tropeçou num cipó e caiu. Foi logo alcançado pela imensa escuridão. Por isso, até hoje, o Urutau é uma ave noturna.

E foi assim que surgiu a noite.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiu a noite**. São Bernardo do Campo, 2024.

2. COMO APARECERAM AS REDES DE DORMIR

Antigamente não existiam redes de dormir. Homens e mulheres dormiam no chão por cima das folhas ou pendurados em árvores, como os macacos. Um pajé chamado

Tamaquaré, ia se casar e não queria mais dormir no chão como os homens. Tinha medo de que os animais o machucassem.

Também não queria dormir no alto das árvores porque tinha medo de cair de lá com sua mulher.

Ele resolveu então falar com o compadre tucano para ver se ele arrumava uma solução. O tucano nessa época tinha o bico curto e falava pelos cotovelos.

Tamaquaré encontrou o compadre e pediu:

— Compadre tucano, vou me casar e não quero mais dormir no chão, nem pendurado como um macaco. O senhor pode me ajudar a resolver esse problema?

O tucano pensou muito, até que teve uma ideia: pegou um monte de cipós e começou a trançar. Depois de trançar bastante, aquilo ficou bonito de dar gosto de olhar. O tucano amarrou o trançado entre duas árvores e chamou o pajé. Tamaquaré ficou satisfeito, mas disse ao tucano:

— Compadre, gostei muito do seu trabalho! Mas não quero que ninguém saiba como eu consegui esse trançado. Você entendeu? Não conte para ninguém se não eu vou me zangar com você!

O tucano ficou quieto por um tempo.

No dia do casamento de Tamaquaré houve uma festança danada. O tucano estava animado e orgulhoso. Comeu e bebeu tudo que podia. No meio da festança o tucano disse bem alto:

— Meu compadre se casou! E ele não vai dormir no chão como os outros! Vai dormir na rede que eu fiz! Vai dormir bem confortável!

Disse o que disse e mostrou a rede. Toda a aldeia ficou encantada com aquilo. Mas Tamaquaré se aborreceu. Cuspiu no chão com raiva. Pegou o tucano pelo bico e começou a puxar. Puxou com força e ainda disse:

— Agora, compadre, você vai ficar com esse bico comprido para deixar de ser linguarudo. Não vai mais falar e ainda vai voar curto para aprender!

Desde esse tempo os homens passaram a usar redes para dormir. E o tucano ficou com aquele bico, falando um “nhé-nhé-nhé” e voando pequeno.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como apareceram as redes de dormir.** São Bernardo do Campo, 2024.

3. COMO O CÉU SE AFASTOU DA TERRA

Num tempo muito antigo, o céu ficava tão perto da Terra que os indígenas e os bichos andavam no meio das nuvens e das estrelas. Os curumins brincavam no algodão das nuvens e os namorados trocavam juras de amor ao lado da Lua.

Estava todo mundo satisfeito com esse céu tão perto da Terra.

Menos os passarinhos. Eles queriam voar livremente, subir muito alto e, do jeito que estava, só podiam dar voos curtos. Fizeram uma reunião para resolver o problema. O morcego também foi convidado.

No dia da reunião, os passarinhos estavam em festa. Veio pássaro de todos os lados e de tudo que é tipo: juriti, urubu, sabiá, papagaio e muito mais. A discussão estava animada até que veio do papagaio a ideia:

— Por que a gente não se junta e levanta o céu?

Houve um espanto pela proposta e um grande silêncio se formou. Logo em seguida os pássaros começaram a gritar festejando a proposta. Só o morcego não gostou:

— Não quero participar disso. Vou continuar a dormir de cabeça para baixo.

No dia marcado, todos os pássaros se reuniram e, num esforço conjunto, começaram a empurrar o céu para cima. E o azul celeste foi subindo, foi subindo. Junto com ele as nuvens, o sol, a lua, as estrelas e todos os corpos celestes. O céu ficou tão alto que ninguém conseguia pegar no Sol e nem brincar com as estrelas. Podiam subir na mais alta árvore e no pico da maior montanha que não alcançavam mais o céu.

Os pássaros em festa voavam em todas as direções. Os homens é que não gostaram muito. Eles apreciavam ter os corpos celestes por perto.

Ficaram mesmo zangados. E é por isso que, até hoje, homens e pássaros não se dão muito bem.

E o morcego?

O morcego continua a dormir pendurado pelos pés, de cabeça para baixo.

Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como o céu se afastou da terra.** São Bernardo do Campo, 2024.

4. COMO SURGIRAM OS HOMENS

Existem várias lendas entre os indígenas sobre como os homens surgiram na Terra. Uma delas é esta: a selva era deserta. Nem uma aldeia, nem uma rede pendurada, nem uma fogueira, nem uma cabana, nem famílias, nem roçado. O dia nascia, mas só iluminava o vazio. Só dava luz à solidão. Os pássaros voavam e só pousavam nos galhos das árvores. Nem um telhado, nem uma palha trançada. Os peixes nadavam nos rios sem uma canoa como companhia. Até que surgiu o primeiro dos homens. Era jovem e belo e corria livre pela mata. Era amigo das matas e dos animais. Caçava só para comer, nadava com os peixes do rio, dormia com os macacos, sonhava com os pássaros. Tinha tudo para ser feliz. Mas o indígena começou a ficar triste. Sentia-se sozinho. Via que os animais tinham companheiros e ele vivia numa grande solidão. Ele queria ter uma companheira e seres iguais a ele para conversar.

Um dia, o rapaz foi conversar com sua amiga onça e contou sua tristeza:

— Queria tanto uma companheira. Queria muito correr, conversar e brincar com outros parecidos comigo.

A onça ouviu em silêncio o lamento do amigo. Pensou bastante e resolveu contar o segredo de como o indígena poderia ter seus companheiros. A onça disse com cuidado nos ouvidos do nosso herói o grande segredo. O segredo da criação dos homens.

O indígena ficou feliz com a descoberta e logo começou a trabalhar como a onça ensinou. Foi até a mata e cortou árvores fazendo grossas toras. Pegou um grande pilão e socou as toras nele. Depois passou pimenta, fincou as toras num descampado e esperou a noite chegar. Quando anoiteceu, fez uma fogueira ao redor de cada uma das toras. Mas nada aconteceu. Ninguém apareceu. E nosso herói chorou muito. Mesmo assim ele não desistiu. Talvez tivesse errado no tipo de árvore que cortou. Voltou para a floresta e cortou toras de outra árvore. E fez tudo como na primeira vez: socou as toras no pilão, passou pimenta e as fincou todas no descampado. Quando anoiteceu, acendeu uma fogueira em volta de cada tora. Novamente, a madeira não se transformou em gente. E o herói mais uma vez chorou. Foi um choro tão sofrido, tão grande, que o coitado adormeceu ali mesmo. No meio do descampado, as toras continuavam fincadas no chão.

Quando o Sol foi nascendo devagar e acertando seus raios em cada uma das toras, elas se transformaram. Uma a uma foram virando gente. Com o calor do Sol, os indígenas despertaram e viveram. Eram tão belos e jovens que todos os animais fizeram uma festa

para homenageá-los. E nosso herói viu com alegria o surgimento dos indígenas. Ele trocou olhares com uma bela indígena e os dois se apaixonaram. Logo toda a terra estava povoada.

E até hoje, no Alto Xingu, os indígenas dançam comemorando esse dia.

Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiram os homens.** São Bernardo do Campo, 2024.

5. A CRIAÇÃO DO MUNDO

Os indígenas viviam dentro do furo das pedras. No princípio dos tempos, eles não conheciam a Terra. Viviam dentro das rochas. Eram felizes e tinham vida eterna. Eles só morriam quando ficavam cansados de viver. Um dia, eles decidiram que era hora de sair e conhecer o mundo. Foram todos saindo dos furos. Só um deles não conseguiu sair porque estava gordinho.

Na Terra, era uma escuridão sem fim. Os indígenas corriam para todos os lados conhecendo o mundo. Comeram frutas que eles não conheciam. Até que um dia, ficaram com pena daquele que ficou nas pedras e levaram as frutas mais saborosas para ele e um galho seco. Ao ver o galho, o indígena da pedra falou:

— Esse lugar que vocês andam não é bom. As coisas envelhecem e morrem. Não quero ir para esse lugar onde tudo envelhece. Vou ficar por aqui mesmo. E vocês deviam fazer o mesmo!

Mas os outros não deram atenção para as palavras do indígena e continuaram a conhecer a Terra.

Um jovem rapaz, junto com sua amada, andava procurando alimento. Como tudo estava escuro, a indígena feriu as mãos em espinhos quando tentava colher frutas. O rapaz, naquela escuridão danada, comeu mandioca brava. Sentindo muitas dores, ele se deitou e parecia que estava morto.

Vários urubus começaram a voar em volta do rapaz achando que ele tinha morrido. Até que um deles disse:

— Eu acho que ele não está morto. Ainda está se mexendo...

Mas outro urubu falou:

— Está se mexendo nada! Ele está é bem morto!

Começou uma confusão danada. Uns achavam que o rapaz estava morto e outros diziam que não. Para acabar com essa dúvida foi chamado o urubu-rei, que era o mais sábio de todos. O grande pássaro de bico vermelho veio voando, flanando pelo céu, se aproximou e começou a observar o rapaz. Até que declarou:

— Este rapaz está morto!

E pousou na barriga do indígena. Mas o rapaz, que só fingia que estava morto, agarrou com força as pernas do urubu. O pássaro de bico vermelho esperneou, debateu-se, mas não conseguiu se libertar. E o rapaz mandou:

— Quero o mais belo dos enfeites!

E o urubu-rei trouxe as estrelas no céu que piscavam sem parar. Os enfeites eram belos, mas o mundo continuava escuro. E o rapaz pediu mais:

— Quero outro enfeite!

O urubu-rei trouxe a Lua com sua luz prateada. Mas a Terra continuava escura. E o rapaz pediu ainda mais:

— Ainda está tudo escuro! Quero outro enfeite! Quero um enfeite mais brilhante!

Então o urubu-rei trouxe o Sol, que encheu de luz e calor toda a floresta.

O rapaz ficou satisfeito e a grande ave ensinou ao indígena qual era a utilidade de cada uma das coisas.

Feliz da vida, o rapaz libertou o sábio pássaro.

O urubu-rei já voava alto e só então o indígena lembrou-se de perguntar qual o segredo da juventude eterna. Lá do alto, a ave disse o segredo. Mas voava tão alto, que quase ninguém ouviu o segredo. Só quem ouviu foram as árvores e os animais. E por não ter ouvido o segredo, até hoje todos os homens envelhecem e morrem.

Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Lenda da criação do mundo**. São Bernardo do Campo, 2024.

6. O CÉU AMEAÇA A TERRA

Meninos e meninas do povo ikolen-gavião, de Rondônia, sentam-se à noite ao redor da fogueira e olham o céu estrelado. Estão maravilhados, mas têm medo: um velho pajé acaba de contar como, antigamente, o céu quase esmagou a Terra.

Era muito antes dos avós dos avós dos meninos, era no começo dos tempos. A humanidade esteve por um fio: podia ser o fim do mundo. Nessa época, o céu ficava muito longe da Terra, mal dava para ver seu azul.

Um dia, ouviu-se trovejar, com estrondo ensurdecedor. O céu começou a tremer e, bem devagarinho, foi caindo, caindo. Homens, mulheres e crianças mal conseguiam ficar em pé e fugiam apavorados para debaixo das árvores ou para dentro de tocas. Só coqueiros e mamoeiros seguravam o céu, servindo de esteios, impedindo-o de colar-se à Terra. Talvez as pessoas, apesar do medo, estivessem experimentando tocar o céu com as mãos...

Nisso, um menino de 5 anos pegou algumas penas de nambu, "mawir" na língua tupi-mondé dos indígenas ikolens, e fez flechas. Crianças dos ikolens não podem comer essa espécie de nambu, senão ficam aleijadas. Era um nambu redondinho, como a abóbada celeste.

O céu era duríssimo, mas o menino esperto atirou suas flechas adornadas com plumas de mawir. Espanto e alívio! A cada flechada do garotinho, o céu subia um bom pedaço. Foram três, até o céu ficar como é hoje.

Em muitos outros povos indígenas, do Brasil e do mundo, há narrativas parecidas ou diferentes sobre o mesmo assunto. Fazem-nos pensar por que céu e Terra estão separados agora... O povo tupari, de Rondônia, por exemplo, conta que era a árvore do amendoim que segurava o céu. (Bem antigamente, dizem, o amendoim crescia em árvore, em vez de ser planta rasteira.)

Antes de o céu subir para bem longe, os ikolens podiam deixar a Terra e ir morar no alto. Iam sempre que ficavam aborrecidos com alguém, ou brigavam entre si, e subiam por uma escada de cipó. Gorá, o criador da humanidade, cansou de ver tanta gente indo embora e cortou o cipó, para a Terra não se esvaziar demais.

Fonte: MINDLIN, Betty. O céu ameaça a terra. **Nova Escola**, [s. l.], 31 maio 2023.

7. COMO SURTIU A LUA

Num tempo de outro tempo não existiam estrelas ou lua. A noite era tão escura que todos tinham medo de sair. Ficavam nas ocas com pavor da noite escura. Na aldeia, uma indígena não tinha medo. Ela era linda e tinha a pele muito clara diferente de todo

mundo. Por causa dessa diferença todos olhavam para ela com desconfiança. Os homens não queriam namorá-la e as mulheres nem conversavam com ela. A jovem vivia numa solidão terrível. Sentindo-se muito só, começou a andar pela noite escura. Todos da aldeia ficavam espantados. Principalmente quando ela voltava de seus passeios e dizia que não tinha perigo. Não tinha nada para temer. Nessa mesma aldeia tinha outra indígena. Uma criatura feia e estranha que tinha muita inveja da bela jovem. Com raiva da outra, resolveu sair à noite também. Mas não conseguia enxergar naquela escuridão e terminou cortando os pés nas pedras e espinhos. Ficou com mais raiva da outra. Cheia de rancor e inveja ela foi conversar com a cascavel.

— Cascavel, quero que me faça um favor. Você conhece aquela indígena de pele clara? E a cobra respondeu enrolada em um galho:

— Aquela que anda pela noite?

— Essa mesmo! – respondeu a invejosa.

— Quero que você morda os seus pés para que ela fique feia e velha!

Por pura maldade, a cascavel aceitou o pedido. Ficou de tocaia esperando o passeio da bela jovem. Quando ela passou, deu o bote. Mas a cobra não sabia que a moça tinha os pés calçados com duas conchas. A cascavel mordeu as conchas e seus dentes se quebraram. A cobra ficou com muita dor e começou a gritar e a xingar muito. E a jovem perguntou:

— O que está acontecendo? Por que quis me morder?

E a cascavel respondeu com raiva:

— Porque uma mulher me pediu. Ela não gosta de você e quer que você fique feia e velha como ela. Ninguém gosta de você! A bela jovem ficou muito triste. Não queria viver junto de pessoas que não gostassem dela. E não aguentava mais ser diferente dos outros. Querendo resolver essa situação, ela fez uma escada com cipós trançados. Depois pediu para sua amiga coruja que voasse muito alto e amarasse a ponta da escada no céu. A ave fez como ela pediu. A mulher começou a subir. Subiu muito até chegar ao alto da escada. Chegando ao céu estava tão exausta que dormiu numa nuvem. Num passe de mágica a moça se transformou num dos mais belos astros. Redonda, clara e iluminada. Era a lua que encheu de luz a noite escura. A mulher invejosa olhou para o raio de luar e ficou cega. Ficou com tanta vergonha que foi se esconder com a cascavel em um buraco. Os indígenas se arrependeram de desprezar a bela moça. Eles passaram a adorar a lua que enchia de luz a noite. Alguns apaixonados sonhavam em construir outra escada de cipós para poder ir ao céu encontrar a linda moça.

Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Cultura e Juventude. Cultura Popular Tradicional – Ilustrando a Mitologia indígena. **Como surgiu a lua**. São Bernardo do Campo, 2024.

8. A ORIGEM DA LAVOURA

A princípio a Terra não era boa nem farta. Não tinha peixes nas águas, animais nos matos e pássaros nos céus. Não se conhecia o fogo. Não existiam frutos e legumes. Os homens alimentavam-se de farelo de palmeira em decomposição, de lagartas e orelhas-de-pau. Certo dia, um jovem, andando pelo mato, viu sentada no seu caminho uma linda moça.

— Quem é você? De onde veio? – perguntou ele.

— Vim do céu - respondeu ela – Meu pai e minha mãe ralharam comigo, e vim embora, descendo coma chuva... Como todos os indígenas tinham descido do céu, embora por outro caminho, o rapaz não duvidou daquelas palavras e muito se alegrou com a ideia

de encontrar uma moça bonita para ser sua noiva. A moça era acanhada e mostrava receio de encontrar-se com as outras pessoas. Por isso, ambos esperaram que o dia fosse embora e, sob a cortina da noite, chegaram à casa da mãe do rapaz, onde, sem que ninguém visse, o jovem escondeu a moça num enorme cesto de palha cuja boca fechou com cera. Assim, ela passava os dias escondida, esperando a noite, quando o namorado vinha e a fazia sair do grande cesto. Mas a mãe do jovem ficou curiosa em saber o que tinha dentro daquele cesto e descobriu ali a filha do céu. Quando a história foi revelada, o rapaz abriu o cesto de palha em plena luz do dia. Mas a menina não queria sair de lá. Baixou a cabeça e custou a levantar. Todos admiraram a beleza da filha do céu, a fizeram sair de dentro do cesto e trataram de enfeitá-la com a cabeça raspada no alto e o corpo pintado de urucum e jenipapo. A moça gostava de falar do céu e da fartura de frutos e legumes. Certo dia, queixou-se ao marido deque estava enjoada de comer lagartas e manifestou o desejo de voltar ao céu, a fim de trazer algumas sementes. Ensinou como ele devia fazer uma roçada, limpando a terra e preparando-a para receber as sementes trazidas do céu. De manhã, dirigiram-se os dois ao campo onde a filha do céu indicou uma árvore alta e flexível. Subiram até o último galho, e o peso de ambos fez que o tronco vergasse até o chão.

— Pule! – mandou a filha do céu.

O rapaz pulou e a árvore se esticou novamente levando a moça para o seu lar. Seu marido fez a roçada e um dia encontrou a moça sentada no meio dela, cercada de mudas de bananeira, de batatas e inhames. Do céu, nessa mesma ocasião, veio o primeiro beiju, embrulhado em folhas de bananeira, em forma de estrela. A moça fez uma nova viagem ao céu para mostrar aos pais o filho que lhe nascera aqui na Terra. Subiu por uma altíssima casa de cupim. Depois de criado o menino, a mãe tornou a subir para o céu, mas de lá nunca mais voltou. Os indígenas continuaram fazendo suas roçadas, ano após ano, cabendo às mulheres plantarem a terra preparada. E, quando fazem seus beijus, ainda arranjam as folhas de bananeira em forma de estrela, como a Mãe da Lavoura e Filha do Céu ensinou a fazer.

PÊSSOA, Augusto. Contos indígenas. A origem da Lavoura. **Augusto Pessoa**, [s. l.], 2024.

9. COMO NASCERAM OS RIOS

Dizem que antigamente era tudo seco. Não tinha rio, não tinha água, não tinha nada. A Juriti era a dona da água e guardava tudo em três grandes tambores.

Os três filhos do pajé estavam com muita sede e foram pedir água para o passarinho. Mas a Juriti não deu e ainda disse:

— O pai de vocês é Pajé poderoso! Por que não dá água para vocês? Ele que arrume água para seus filhos!

Os meninos voltaram para casa chorando muito. O pajé perguntou por que estavam chorando, os pequenos contaram e o índio disse:

— Não quero vocês andando naqueles lados. É muito perigoso! Tem peixe grande dentro dos tambores.

Mas eles não ouviram o pai e foram de novo até a casa da Juriti. Quando chegaram lá, quebraram os tambores e saíram jogando água para tudo que é lado. A Juriti ficou com raiva e mandou o peixe grande atrás dos meninos. Os irmãos correram, mas o peixe engoliu um dos índios. O coitado ficou só com as pernas fora da boca do peixe.

Os outros dois corriam e jogavam água. Com isso foram formando rios e cachoeiras. O peixe grande foi atrás também levando água e fez o rio Xingu.

Correram muito até chegar ao Amazonas. Lá os meninos conseguiram tirar o irmão da boca do peixe. Cortaram suas pernas, pegaram o sangue e sopraram. O índio voltou a viver. Depois eles jogaram toda água que sobrou no Amazonas e o rio ficou muito largo. Os índios voltaram para casa e contaram ao pai que tinham quebrado os tambores. E foi assim que os rios se formaram.

10. A PELE NOVA DA MULHER VELHA (Povo Nambikwara)

Em tempos muito antigos, contam os avós Nambikwara, havia uma mulher muito velha. Alguns até diziam que ela chegava a ter mais de 165 anos de idade. Por ser assim tão velha, todo mundo havia se afastado dela. Dessa forma, a mulher vivia sozinha numa casa que ela mesma construiu usando a força de seus braços.

Um dia, a mulher dormiu na sua sixsú e teve um sonho que a encheu de alegria e de vontade de viver: sonhou que havia voltado a ser nova. Em seu sonho ela estava lindíssima, toda enfeitada com colares, pulseiras, brincos; estava pintada com as cores do urucum e do jenipapo; até mesmo um cocar ela usava.

Apenas uma coisa a deixava um pouco triste: ela não conseguia encontrar penas para fazer cocar.

Quando ela acordou, continuou achando que o sonho tinha sido uma mensagem que havia recebido do mundo dos espíritos e que ela podia voltar novamente a virar mocinha. Mas tinha o problema das penas. Como encontrá-las?

Foi então que ela descobriu que um rapaz de uma outra aldeia viria passar a noite em sua casa. Imaginou, assim, que seus problemas haviam sido resolvidos: ela pediria ao rapaz que fosse encontrar penas do pássaro tucano para si. E assim o fez.

Aquele rapaz, que também não gostava dela e sentia um certo receio da velha, não quis contrariá-la e foi para a mata atrás do pássaro.

Durante dois dias o jovem procurou, procurou, procurou, até encontrar o que lhe havia sido pedido. Flechou a ave e retornou à aldeia. A mulher, quando viu o moço chegando, deu pulos de alegria e ficou muito feliz. Ficou tão emocionada e contente que fez um monte de enfeites. Colocou-os todos e pintou-se com as tintas da floresta e foi ao rio banhar-se. Quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa! Voltou a ter apenas catorze anos de idade! Estava nova de novo! E muito bonita, também. Estava tão bonita e elegante que pensou:

“Agora posso até arrumar alguém para namorar! Nova desse jeito ninguém vai mais me recusar!”.

Pensando assim, saiu do rio e pendurou sua pele antiga sobre o galho de uma árvore. Estava tão cheia de si, orgulhosa com sua nova condição, que nem se deu conta de um grupo de meninos que por ela passou em direção ao rio. Quando lembrou, gritou de onde estava:

— Olhem aqui, meninos. Não vão mexer na roupa que eu deixei pendurada no galho da árvore. Pode ser muito perigosa para vocês!

As crianças, porém, não deram a mínima para o que aquela menina havia dito e, ao chegarem à beira do rio, viram aquela estranha peça pendurada. Não tiveram dúvidas: pensando que era um bicho ou algo assim, passaram a flechar a pele da velha. Eles flechavam e riam a valer. Fizeram tanto furo na pele que quase não sobrou nada.

A menina – que era a velha remoçada – desconfiou de tanta zombaria que foi ver o que estava acontecendo. Quando lá chegou, ficou desesperada com a desgraça que os meninos haviam feito em sua pele. Seu desespero foi tamanho que jurou a todos eles:

— Vocês fizeram algo muito ruim para mim. Por causa disso, todos vocês irão ficar velhinhos como eu e também irão morrer!

E assim aconteceu.

A mulher, sem mais chance de permanecer jovem, vestiu a pele toda furada e também ela morreu.

Vendo o que havia acontecido, ninguém quis ficar perto dela. Todos fugiram. Somente um ser da floresta ficou tomando conta do corpo da velha. Este ser foi a cobra, que por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam.

Fonte: MUNDURUKU, Daniel. A pele nova da mulher velha. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

11. A ONÇA VALENTONA E O RAIPO PODEROSO (Povo Taulipang)

Os velhos do povo Taulipang contam que, antigamente, lá no início dos tempos, quando nada ainda havia sido criado, a onça era muito metida a besta. Gostava de aparecer e amedrontar todo mundo, todos os animais. Fazia isso para poder se alimentar, mas fazia também para convencer a todos que ela era a mais poderosa do lugar.

Um dia ela encontrou um moço muito formoso à beira de um rio. Ele estava lá preparando um bastão. Sua distração era tanta que nem percebeu a onça aproximar-se às suas costas.

Ela chegou, então, de supetão e lançou-se sobre o estranho. Embora ela quisesse devorá-lo, não o fez naquele momento, pois antes queria humilhar sua presa. Por isso a onça apenas passou por cima do moço que permaneceu impassível. Ele apenas levantou os olhos e a cumprimentou.

— Olá, meu cunhado – disse a onça – queria saber se você é tão forte quanto eu. Eu quebro tudo o que vejo em minha frente. Você quer ver?

Nem esperou a resposta de Raio, como se chamava o moço. Imediatamente subiu na árvore carimbé e a quebrou totalmente. Foi sobre a árvore paricá e a esfaçalhou com sua força descomunal. Desceu ao chão e cavou com suas garras, destruindo tudo à sua frente.

— Viu como sou forte, meu cunhado? Sou forçada. Nada pode me deter. Agora eu quero ver sua força.

Raio permaneceu imóvel onde estava. Apenas comentou:

— Não sou forte como você, cunhada. Não tenho a força.

Não convencida, a onça mostrou mais uma vez sua força soltando fortes urros que foram ouvidos por toda a terra. Subiu em outras árvores e as destruiu sem dó nem piedade. Quando acabou sua demonstração e em prova de sua coragem, sentou-se de costas para Raio. Ele levantou-se de seu lugar e passou a agitar seu bastão produzindo faíscas, trovões, trovoadas, coriscos e toda sorte de barulho. Atordoada, a onça despencou no chão. Raio a pegou pelas pernas e a atirou bem longe dali.

Não sabendo o que pensar, a onça começou a fugir tentando encontrar um abrigo para se esconder. No entanto, para onde quer que corresse, Raio ia até ela e a descobria: ela correu para esconder-se nos rochedos, Raio foi lá e partiu os rochedos ao meio; ela subia nas árvores, Raio mandava seus raios sobre elas e as queimava inteiras obrigando a onça a procurar novos lugares. Ela enfiou-se no buraco do tatu gigante, Raio abriu a terra com seus raios poderosos e a fez fugir.

Eram tantos os poderes daquele jovem que apareceram chuvas, ventos, coriscos e deixaram tudo muito frio. Tão frio que a onça não podia mais correr para lugar nenhum.

Quando Raio viu a onça toda encolhida e medrosa, deitada sobre o próprio rabo, encaminhou-se para ela e ergueu as mãos como se fosse mandar um raio direto no coração do bichano. Mas não foi o que aconteceu. Na verdade, Raio parou diante do bicho todo acuado.

— Você viu, minha cunhada? Eu tenho a força muito maior do que a sua e nada pode me parar. É melhor que você não queira se achar toda poderosa antes de conhecer seu adversário. Agora eu vou embora, mas você sempre vai lembrar de mim.

Já toda envergonhada e cabisbaixa, a onça foi para sua casa.

Dizem os velhos desse povo, que é por isso que, até hoje, a onça tem tanto medo de trovoadas. É que dentro dela mora a lembrança da existência do poderoso Raio.

Fonte: MUNDURUKU, Daniel. A onça valentona e o raio poderoso. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

12. A ORIGEM DA NOITE

Depois de criado o Mundo não havia noite para o indígena Maué dormir. Então Uánhã, sabendo que a Surucucu era Dona da Noite, e, também, a Jararaca, a Aranha, o Lacrau e a Centopeia, disse à sua gente: Professor – Vou buscar a Noite para vocês. E foi levando consigo arcos e flechas. Ao chegar à casa da Surucucu, lhe disse: – Eu queria comprar a Noite. Aqui tens o meu arco e estas flechas. A Surucucu lhe respondeu: – Ora, filho, para que é que eu quero o teu arco e estas flechas, se não tenho mãos? Não. Não quero o teu arco e as tuas flechas. Uánhã foi buscar, por isso, uma liga para as pernas. E, voltando à casa da Surucucu, lhe disse: – Aqui está uma liga para amarrares na tua perna. – Na perna não pode ser, meu filho. Amarra no meu rabo, porque eu não posso me levantar. Uánhã amarrou a liga no rabo da Surucucu. (Por isso, quando a cobra se zanga, sacode o rabo, fazendo um barulho: ché, ché, ché, para prevenir quem vai passar.) A Surucucu, porém, não lhe entregou a Noite. Uánhã voltou noutro dia, levando venenos. E disse à Surucucu: – Vim buscar a Noite. Quero levar a Noite. Trouxe venenos comigo. – Ah! Trouxe venenos? Então eu lhe entrego a Noite, porque de venenos é que eu preciso. Arrumou a Noite (a Primeira Noite) dentro de uma cestinha e a entregou a Uánhã. Os companheiros de Uánhã, assim que o viram sair da casa da Surucucu, correram a encontrá-lo no caminho. – Então, é verdade que levas a Noite contigo? Uánhã respondeu que sim, mas que a Surucucu lhe recomendara que só abrisse a cestinha em casa. Mas os companheiros de Uánhã tanto insistiram em abrir a cestinha que, afinal, acabaram conseguindo. Da cestinha saiu a Noite: a Primeira Noite. Os companheiros de Uánhã, espantados e com medo, puseram-se a gritar, fugindo, depois, às cegas. E Uánhã também se pôs a gritar: Tragam a Lua! Tragam a Lua! Porque Uánhã tinha ficado só dentro da Noite. Então os parentes da Surucucu — a Jararaca, o Lacrau, a Centopeia — que já haviam dividido os venenos entre si cercaram Uánhã, e a Jararaca, irmã da Surucucu, o picou no dedo do pé. Uánhã sentiu dor, conheceu que a Jararaca o picara e disse: – Sei quem tu és, sei quem tu és. Os meus companheiros te matarão. Todas as outras cobras foram experimentar seus venenos em Uánhã. Só a Cutimboia não, porque, sendo muito braba, os parentes da Surucucu não lhe deram nenhum veneno: só assim não morderia todos os Maué. Uánhã morreu da picada da Jararaca, mas, como havia feito um trato com um amigo, este, encontrando-o morto, fez um banho de folhas mágicas e com ele banhou o cadáver. Uánhã ressuscitou, e, pondo-se a caminho, foi buscar em casa da Surucucu a Noite, a Grande Noite, porque a outra havia sido muito curta. E entregou mais venenos à Surucucu. A Surucucu, para

tornar a Noite grande, misturou jenipapo com todas as imundícies que encontrou. A Grande Noite foi feita com imundícies. É por isso que, à noite, sentimos tantas dores no corpo, ficamos com a boca amarga e fedorenta. Essa foi a Noite que Uánhã arranhou para os Maué.

Fonte: PEREIRA, Manuel Nunes. A origem da noite. *In*: PEREIRA, Manuel Nunes. **Monronguêta**: um Decameron indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1980, p.711-713.

PLANO DE AULA – AULAS 8 e 9 (1h20 minutos)

Nome da escola: Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Nome da professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da acadêmica: Flávia Minatto
Data: (a confirmar) 2024
Duração: 1h20min
Conteúdo: reescrita da produção textual do gênero textual notícia
Requisitos mínimos: guia de reescrita de produção textual

1. OBJETIVO GERAL:

Realizar a segunda parte da avaliação final, que consiste na reescrita da produção textual de uma notícia embasada em um mito indígena.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Observar os pontos elencados pela estagiária na entrega do texto corrigido.

Reescrever o texto, com base nos elementos sugeridos.

Exercitar a revisão e compreender a escrita como um processo.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO:

Explicação acerca do guia de reescrita da produção textual.

Realização da reescrita.

Realização das ilustrações que irão acompanhar a notícia na publicação final, se necessário.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:

Nesta aula será retomado o processo de escrita.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO:

Inicialmente, a estagiária irá selecionar e apresentar aos(as) estudantes as principais ocorrências que não condizem com as orientações repassadas para a produção textual e destacar em aula por meio do quadro branco. Serão destacadas, sem identificação de nomes, quais frases, parágrafos, títulos e demais elementos do texto que precisam de atenção pelos(as) discentes para a reescrita da notícia.

Na sequência, será entregue e discutido o guia de reescrita (anexo 1), com orientações para a revisão da primeira versão do texto.

Após, será entregue a primeira versão das notícias escritas às duplas, para que estas possam conferir as correções realizadas pela estagiária e, com apoio do guia entregue, realizem a reescrita e a finalização da atividade.

Caso seja necessário, será disponibilizado tempo ao final da aula para os(as) estudantes que tenham finalizada a escrita para realizem as ilustrações que irão acompanhar a notícia no jornal digital que será disponibilizado na próxima aula.

5. RECURSOS:

Guia com explicação sobre a reescrita.

6. SÍNTESE INTEGRADORA:

Ao final desta aula, o aluno deverá ter observado as sugestões realizadas pela estagiária a fim de reescrever seu texto em versão final.

7. AVALIAÇÃO: segunda parte da avaliação final com peso 10, a ser realizada em duplas, que consiste na reescrita da produção textual de uma notícia sobre um mito indígena.

Anexo 1 – Guia de reescrita

GUIA DE REESCRITA

Além das correções indicadas pela estagiária, as quais vocês devem conferir e editar no texto, confirmam se a notícia produzida por vocês tem os seguintes elementos:

1. O título da notícia pode causar interesse às pessoas que irão lê-la? Indica um acontecimento e tem verbo no tempo presente?
2. O texto contém lide, indicando claramente o acontecimento principal abordado na notícia e quem participa dele?
3. Os pontos principais do mito indígena tiveram destaque na notícia?
4. Há discursos direto e indireto na notícia? Foram utilizados verbos do dizer e sinais gráficos que identificam o discurso direto?
5. O texto está escrito na 3ª pessoa? Ex.: “*Eles* roubaram o fogo dos urubus”.
6. Há alguma palavra de origem indígena que seja de difícil compreensão? Se sim, o seu significado foi explicado?
7. O texto tem uma sequência lógica entre as informações?

Ao finalizarem os seus textos, entreguem as notícias reescritas à estagiária. Usem o período restante da aula para criarem seus desenhos, os quais irão acompanhar a notícia no jornal.

PLANO DE AULA – AULA 10 (40 minutos)

Nome da escola: Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Nome da professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da acadêmica: Flávia Minatto
Data: (a confirmar) 2024
Duração: 40min
Conteúdo: socialização das produções textuais da avaliação final
Requisitos mínimos: versões corrigidas das notícias produzidas pelos(as) estudantes.

1. OBJETIVO GERAL:

Realizar a terceira parte da avaliação final, que consiste na apresentação, pelas duplas, das notícias elaboradas e na socialização do produto final (jornal digital com as notícias em formato escrito).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Promover a socialização e a partilha de conhecimentos, por meio de apresentações coletivas, potencializando a oralidade.

Valorizar a produção textual dos(as) estudantes, apresentando e disponibilizando o produto final com os textos criados por estes(as).

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO:

Leitura das notícias pelas duplas e apresentação do jornal digital e impresso.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:

Os(as) estudantes irão apresentar os mitos indígenas para os(as) colegas no formato de notícia. Além do formato escrito, pretende-se simular uma bancada de jornal televisivo, em que os(as) discentes serão jornalistas apresentando os fatos da notícia/mito indígena. O cenário disposto na frente da sala servirá como mobilização para o início das apresentações.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO:

Com o objetivo de tornar o encerramento do estágio docência um espaço lúdico e interativo, em que pese a disciplina necessária para a realização de apresentações, pretende-se que os(as) discentes façam a leitura e a apresentação de suas produções simulando a realização de um noticiário de televisão. Serão dispostas duas carteiras e cadeiras na frente da sala, nas quais será colocado um cenário que simule a estrutura de uma televisão. As duplas irão apresentar suas notícias neste local, como se estivessem um telejornal.

No início da primeira apresentação será usada a caixa de som para simular a vinheta de telejornalismo, iniciando a programação das apresentações. A sequência de apresentações irá ser realizada de formada voluntária, com a solicitação da estagiária para que os(as) estudantes que se sintam à vontade iniciem as suas narrativas. Caso seja necessário, a estagiária irá indicar qual a dupla que irá apresentar em determinado momento.

O tempo de apresentação será de dois a três minutos por dupla.
Ao final das apresentações será disponibilizado pela estagiária, em formato digital, por meio do data show, o produto final que consiste em um jornal virtual com as notícias e ilustrações produzidas pelos(as) estudantes.
Ao final, serão realizados os agradecimentos e se dará a finalização do estágio docência da dupla, uma versão do produto final em formato impresso será entregue à professora regente da disciplina, como forma de agradecimento e de materialização das produções realizadas no estágio docência.

5. RECURSOS:

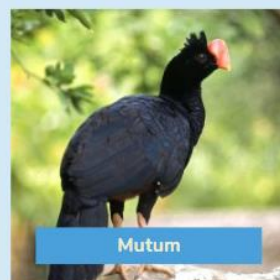
Cenário, data show, caixa de som, arquivo com o jornal digital e uma versão impressa.

6. SÍNTESE INTEGRADORA:

Ao final da aula e do processo de escrita, reescrita e socialização, o(a)discente terá apresentado a sua notícia, em dupla, de forma a sociabilizar a sua produção.

7. AVALIAÇÃO: terceira parte da avaliação final com peso 10, a ser realizada em duplas, que consiste na apresentação da notícia criada sobre um mito indígena.

Imagens da fauna e da flora brasileiras citadas nos mitos indígenas



Anexos

Listas de frequência nas aulas de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE ESTÁGIO DO MEN
Campus Universitário – Florianópolis – SC – Brasil
Fone: (48) 3721-9243



REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escola: COLÉGIO DE APLICAÇÃO
Turma: 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (7ªA)
Professor(a): CRISTIANE SEIMETZ RODRIGUES
Estagiário(a): FLÁVIA MINATO
Período de observação total: _____

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	26/03/2024	13h30 - 14h10	CORREÇÃO DE SIMULADO PARA A PROVA	Cristiane P. Rodrigues
Aula 2	26/03/2024	14h10 - 14h50	ATIVIDADE SOBRE PONTO FINAL E GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA	Cristiane P. Rodrigues
Aula 3	28/03/2024	16h40 - 17h20	CORREÇÃO DE ATIVIDADE SOBRE GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA	Cristiane P. Rodrigues
Aula 4	01/04/2024	16h40 - 17h20	AULA SOBRE VERBO DO DIZER	Cristiane P. Rodrigues
Aula 5	01/04/2024	17h20 - 18h	AULA SOBRE VERBO DO DIZER	Cristiane P. Rodrigues
Aula 6	04/04/2024	16h40 - 17h20	APLICAÇÃO DE PROVA	Cristiane P. Rodrigues
Aula 7	11/04/2024	16h40 - 17h20	EXPLICAÇÃO SOBRE ESTRUTURA DO LIVRO E ATIVIDADE	Cristiane P. Rodrigues
Aula 8	15/04/2024	16h40 - 17h20	DEVOLUTIVA DA AVALIAÇÃO	Cristiane P. Rodrigues
Aula 9	15/04/2024	17h20 - 18h	DEVOLUTIVA DA AVALIAÇÃO	Cristiane P. Rodrigues
Aula 10	18/04/2024	16h40 - 17h20	SOCIALIZAÇÃO ACERCA DE MELHORIAS NOS ESTUDOS	Cristiane P. Rodrigues



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE ESTÁGIO DO MEN
Campus Universitário – Florianópolis – SC – Brasil
Fone: (48) 3721-9243



REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escola: Colégio de Aplicação
Turma: 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (7ºA)
Professor(a): CRISTIANE SEIMETZ RODRIGUES
Estagiário(a): FLÁVIA MINATO
Período de observação total: _____

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	22/04/2024	16h40 - 17h20	EXPLICAÇÃO SOBRE O REGISTRO DE LEITURA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 2	22/04/2024	17h20 - 18h	ATIVIDADE DE REGISTRO DE LEITURA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 3	23/04/2024	13h30 - 14h10	APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 4	23/04/2024	14h10 - 14h50	ATIVIDADE DE REGISTRO DE LEITURA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 5	25/04/2024	16h40 - 17h20	ATIVIDADE DE REGISTRO DE LEITURA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 6	29/04/2024	16h40 - 17h20	DEVOLUTIVA DA PROVA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 7	29/04/2024	17h20 - 18h	ATIVIDADE DE REGISTRO DE LEITURA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 8	30/04/2024	13h30 - 14h10	CONFERÊNCIA DOS REGISTROS DE LEITURA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 9	30/04/2024	14h10 - 14h50	CORREÇÃO DOS REGISTROS DE LEITURA	<i>Christiane S. Rodrigues</i>
Aula 10				