

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

ISABELLA DA SILVA MONSANI

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

Vozes ancestrais e o medo:

uma proposta de ensino para o sétimo ano do Ensino Fundamental

FLORIANÓPOLIS

2024

ISABELLA DA SILVA MONSANI

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

Vozes ancestrais e o medo:

uma proposta de ensino para o sétimo ano do Ensino Fundamental

Relatório 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 de Língua Portuguesa (Licenciatura) sob a orientação da Professora Priscila Finger do Prado

FLORIANÓPOLIS

2024

SUMÁRIO

1. PROBLEMATIZAÇÃO.....	5
2. ESCOLHA DO TEMA.....	15
3. JUSTIFICATIVA.....	15
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
4.1 Concepção de ensino e planejamento.....	16
4.2 Concepção de linguagem.....	18
4.3 Concepção de texto e de os gêneros do discurso.....	19
4.4 Eixos do trabalho com a linguagem.....	20
4.4.1 Prática de leitura.....	20
4.4.2 Prática de escrita.....	21
4.4.3 Prática de oralidade.....	22
4.4.4 Prática de análise linguística.....	23
4.5 O ensino de literatura.....	24
5. OBJETIVOS.....	25
5.1 Objetivos específicos:.....	25
6. CONHECIMENTOS TRABALHADOS:.....	26
7. METODOLOGIA.....	26
8. RECURSOS NECESSÁRIOS:.....	28
8.1 Recursos materiais:.....	28
8.2 Recursos bibliográficos:.....	29
9. AVALIAÇÃO.....	30
10. RELATO DE REGÊNCIA.....	30
10.1 Avaliação.....	38
10.2 Reflexão sobre a prática.....	39
11. REFERÊNCIAS.....	42
11. ANEXOS.....	43
1.1 ANEXO I - Planos de aula.....	43

PLANO DE AULA 1.....	43
PLANO DE AULA 2.....	48
PLANO DE AULA 3.....	53
PLANO DE AULA 4.....	62
PLANO DE AULA 5.....	71
PLANO DE AULA 6.....	75
1.2 ANEXO II - Registros de Frequência.....	84
1.3 ANEXO III - Termo de Compromisso.....	87

1. PROBLEMATIZAÇÃO

O Estágio Docente se configura como uma prática obrigatória aos estudantes que desejam concluir a licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina. Estando previsto que o processo completo do Estágio I, realizado nos anos finais do Ensino Fundamental, deva ser concluído no período de um semestre letivo, os encontros de orientação tiveram início no dia 12 de Março de 2024, data na qual os estagiários receberam as primeiras informações sobre o campo de estágio e começaram a reunir os materiais necessários para sua prática.

A sequência de atividades em campo oficiais começaram a partir da data de 25 de Março com o início do período de observação, após a assinatura de todos os documentos pertinentes pelas partes envolvidas e duas reuniões no campo de estágio com as respectivas professoras supervisoras dos sétimos anos e do sexto ano B.

O trabalho desenvolvido neste documento e aplicado em sala de aula leva em consideração as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental como público e como fase escolar, do Colégio de Aplicação como campo de estágio de da professora Cristiane Semeitz-Rodrigues como referência profissional para o planejamento e execução da prática proposta. O processo, desde sua elaboração até sua finalização, contou com uma fase de observação, um período de planejamento e, por fim, o período de regência e seus resultados, todos descritos no presente documento.

1.1 O Ensino Fundamental – anos finais

Os anos finais do Ensino Fundamental são compreendidos como as séries entre o 6º e o 9º que abarcam, em teoria, o intervalo entre os onze e os quinze anos de um indivíduo. Ao considerar a escola como um espaço de “ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo” (BRASIL, 1998, p. 42) onde os estudantes passam uma porção considerável de seu dia, a relação entre formação acadêmica e formação humana se torna clara e indissociável; nesse panorama, os anos finais do Ensino Fundamental se situam em um período crítico de descobrimento pessoal e social do indivíduo.

Isso posto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, p. 55) relativos ao Ensino Fundamental - anos finais estipulam como objetivos gerais do ciclo: a

compreensão da atuação social e política como exercício da cidadania; a capacidade de posicionamento crítico e responsável perante a sociedade; conhecimento das dimensões culturais, sociais e materiais que formam o Brasil, bem como a valorização de tais dimensões em toda sua pluralidade patrimonial; reconhecimento de si como agente formador e transformador do ambiente e consciente de suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética; conhecimento do próprio corpo e responsabilidade para com saúde própria e pública; domínio de diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — para garantir a produção, expressão e comunicação de suas ideias e pensamentos, bem como o pleno usufruto de manifestações culturais em contextos diversos; utilização de diferentes fontes de informação e aparatos tecnológicos como recursos para aquisição e construção de conhecimento; e, por fim, questionamento da realidade a partir da formulação de questões e da busca pela resolução, sempre se utilizando do raciocínio lógico, criatividade, análise crítica e intuição em seu processo de seleção de procedimentos.

1.2 O campo de estágio – Colégio de Aplicação UFSC

Fundado em 1961, o Colégio de Aplicação surge inicialmente como Ginásio de Aplicação, criado como campo para as práticas docentes dos cursos de Didática, Geral e Específica, da então Faculdade Catarinense de Filosofia. A princípio, a instituição deveria atender apenas a primeira série do ciclo ginásial, e a implementação do restante do ciclo se deu gradualmente ao longo dos anos, bem como a adição de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Atualmente, o Colégio de Aplicação conta com cerca de 881 alunos, distribuídos nos ciclos dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Sua equipe conta com 101 professores efetivos, 11 professores substitutos e 50 técnicos-administrativos, dentre os quais estão inclusos monitores, psicólogos e nutricionistas. No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, o quadro de servidores é composto por 10 profissionais, sendo 8 com regência em uma única turma e duas delas afastadas para formação.

Aqui, é importante destacar que o período do estágio coincide com a paralisação nacional da categoria dos técnicos-administrativos e, por conseguinte, a instituição enfrenta uma defasagem considerável em seus funcionários ativos; nesse cenário, a comunidade do CA vem experimentando abordagens diversas para manter o funcionamento escolar da melhor forma possível. Quando o período de observação foi implementado, o sistema vigente

era o de rotação, no qual as turmas teriam aulas em dias alternados para garantir a segurança de todas as crianças. Inicialmente, o esquema implantado foi o de plantões, nos quais os professores disponíveis assumem as funções administrativas necessárias; posteriormente, foi assumido um sistema de rodízio de aulas, no qual as turmas alternavam os dias letivos para evitar sobrecarga dos profissionais.

O Projeto Político Pedagógico (2019) da escola assume que o desenvolvimento integral do aluno é indissociável de práticas que articulam ensino, pesquisa e extensão, pensando sempre em pedagogias inovadoras e formação docente inicial e continuada. Neste panorama, os alunos contam atualmente com 17 projetos e atividades permanentes dos quais podem fazer parte, além da possibilidade de novas organizações curriculares e acesso à bolsas de iniciação científica.

A prática pedagógica com ensino, pesquisa e extensão é reforçada pelo Regimento Interno (2022) da instituição como objetivo específico, bem como a promoção de condições de reflexão crítica no que diz respeito às diversidades e aos processos culturais; a vivência de práticas democráticas para a formação de sujeitos conscientes, solidários e responsáveis; vivências multidisciplinares que explorem a transversalidade do conhecimento, bem como vivências que contemplem a sensibilidade ética e estética; saberes e práticas físicas que promovam na educação tanto para a saúde como para o lazer.

O ingresso no Colégio de Aplicação se dá por meio de sorteio. Além da categoria de ampla concorrência, a escola também oferece ações afirmativas para PCDs, negros e indígenas; para os alunos em situação de vulnerabilidade social, é disponibilizado uma série de editais, projetos e acompanhamento com o Serviço Social para reduzir o risco de evasão escolar.

O trabalho em um campo de estágio como este pode ser considerado privilegiado: desde a localização física do espaço até o PPP, o Colégio de Aplicação nutre valores alinhados com os da UFSC, e conta com uma equipe qualificada para receber, supervisionar e orientar a prática de estágio em suas turmas.

1.3 A turma

As atividades do estágio serão desenvolvidas para turmas de 7º ano dos Anos Finais. Como uma análise geral, a professora atesta que, na faixa etária do 7º ano, o comportamento

normal é a falta de comportamento. Ao considerar que a maioria dos alunos estão no final da infância e início da adolescência, a série ocupa uma etapa da vida na qual o senso de autonomia e identidade está em desenvolvimento; nesse contexto, o professor assume um papel de cobrança e supervisão constantes, uma vez que a socialização com os amigos e colegas e os ímpetos pessoais costumam ter forte apelo.

O 7º ano B foi o escolhido como anfitrião da nossa prática de estágio, com aulas de Língua Portuguesa nas segundas, quintas e sextas-feiras. A turma conta com um total de 27 alunos matriculados, sendo a maior turma entre as três; dentre eles, a professora aponta a presença de três repetentes e dois alunos de Educação Especial, sendo ambos não-verbais. Para estes sujeitos, a escola fornece bolsistas de acompanhamento individual e a professora elabora atividades adaptadas.

Durante as 10 aulas de observação obrigatórias, os apontamentos da professora supervisora se provaram verdadeiros: a turma de 7º B não hesita em engajar em conversa paralela e desafio de instruções, frequentemente questionando normas estipuladas pela professora e tentando burlar os combinados estabelecidos. Ademais, é uma turma que se dispersa da aula com facilidade e rapidez, e, uma vez perdida, recuperar a atenção deles pode ser um desafio. Apesar disso, a turma também se mostra relativamente participativa na realização de atividades e contribui para discussões em sala de aula, e, de modo geral, não se recusam a responder perguntas ou ler fragmentos de texto quando solicitado, algumas vezes até mesmo se oferecendo para tal.

1.4 A Professora

A turma selecionada para observação e posterior regência tem suas aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Cristiane Seimetz-Rodrigues; doutora (2017) e Mestre (2009) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2006), a professora supervisora possui experiência nas áreas da Psicolinguística e Educação, em especial no que diz respeito à alfabetização, português escrito como segunda língua para surdos e ensino e aprendizagem do processo de leitura.

A professora Cristiane carrega cerca de vinte anos de experiência como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, além de atuação em cargos escolares

administrativos. É parte ativa da equipe docente do Colégio de Aplicação desde 2017, atuando com dedicação exclusiva como Professora de Língua Portuguesa.

1.5 As aulas

A prática do estágio é um requisito obrigatório para a graduação de novos docentes, regulamentada pela Resolução Normativa nº 73/2016/CUn; de acordo com o Art. II dessa resolução, o estágio é definido como “o ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016), e sua jornada de atividades deve ser definida a partir de comum acordo entre todas as partes envolvidas (Universidade Federal de Santa Catarina, 2016). Com base neste respaldo, a disciplina de Estágio Obrigatório em Ensino de Língua Portuguesa estabelece um período inicial de observação, de modo que o estagiário tenha a possibilidade de se familiarizar com a turma, o conhecimento que a professora busca elaborar e os recursos dos quais ela se utiliza para este fim.

No presente ciclo, a carga horária de observação de estágio é de 10 períodos, podendo eles serem agrupados em aulas adjacentes ou não; tal sequência de atividades teve início oficial na semana do dia 25 de Março, embora em situação atípica: no dia 11 de Março de 2024, foi deflagrada a greve da categoria dos técnicos administrativos, que se estende ainda até o presente momento, em Junho de 2024. Por conta da paralisação, o Colégio de Aplicação adotou um sistema de rodízio de aulas, de modo que todos os alunos possam ser atendidos com segurança; dentro desse espaço de tempo, as aulas se sucederam da seguinte forma:

Aula 1 -28 de Março de 2024 - 17h20 às 18h00

Essa data marca o início do nosso período de observação da turma selecionada. Antes de entrarmos em sala, a professora pediu alguns minutos com a turma para explicar quem éramos e qual seria nosso papel em sala de aula a partir daquela dia; concluído isso, entramos em sala de aula e concluímos nossa apresentação para a turma, que nos recebeu com relativa simpatia.

Tomados nossos lugares no fundo da sala, logo percebo que o perfil traçado pela professora previamente não se distanciava da realidade: a conversa paralela é imediata, eles se deslocam pela sala com frequência e, nesta aula específica, ocorreu de dois alunos deixarem o espaço da sala sem a permissão da professora, antes dela entrar no recinto. Os

alunos são argumentativos e se faz necessário repetir pedidos de silêncio e ordem diversas vezes; apesar disso, se mostraram participativos nas atividades propostas.

O conteúdo temático da aula foi a correção da primeira parte de uma atividade sobre ponto final, na qual eles foram orientados a encaixar o sinal em uma notícia de pontuação, alterada pela professora. O restante da atividade consistia em questões de interpretação textual e discurso direto e indireto. Dentre as práticas da professora, se destacou a conferência individual de quem fez a tarefa para casa e a seleção de uma atividade reserva para quem terminasse, de modo que a turma não se dispersasse imediatamente.

Aula 2 e 3 - 01 de Abril de 2024 - 14h50 às 16h10

Nossa segunda aula se iniciou com uma conversa de repreensão sobre pedidas de ida ao banheiro, na qual a professora expressa seu desgosto por formar uma fila de espera e comenta que as solicitações, geralmente seguidas uma da outra, atrapalham a aula e a linha de raciocínio durante uma explicação. Os alunos parecem inicialmente levar a sério mas, em determinado momento, lançam mão da estratégia de pedir para ir ao banheiro “daqui cinco minutos” ou “daqui meia-hora”; a professora esclarece que não foi o que ela quis dizer com seu pedido inicial, e os pedidos sucessivos cessam pelo restante da aula.

O conteúdo temático desta aula foram verbos de enunciação. A partir da leitura de um texto de notícia, os alunos foram orientados a encontrar os verbos que indicam falas e apontamentos de outras pessoas. Nesta atividade, os alunos se mostraram particularmente participativos, em especial quando a professora faz uso do quadro para anotar os verbos sugeridos por eles; um dos comandos da atividade consistia na substituição de um verbo de dizer por outro igualmente adequado, e é interessante notar que aqui a professora explora com eles o nível de formalidade da notícia e as nuances dos verbos para que eles possam fazer a seleção mais ajustada.

Aula 4 - 04 de Abril de 2024 - 17h20 às 18h00

Esta data marca a ocorrência da primeira avaliação da disciplina de Língua Portuguesa, sendo ela sobre as características da notícia. A prova contou com oito questões, divididas entre comandos que os orientam a buscar informações sobre a estrutura e conteúdo do texto que a caracterizam como notícia, questões de interpretação textual, e uma questão que exige a relação do texto da prova com outras notícias lidas anteriormente.

Mais uma vez, a turma se mostrou dispersa e agitada antes da avaliação, mas se manteve em silêncio enquanto trabalhava. Conforme finalizaram a atividade avaliativa, a professora entregou uma nova folha com outra atividade, desta vez um trabalho para ser feito em casa; a partir da leitura de outra notícia, os alunos deviam responder algumas questões sobre discurso direto e indireto, além de produzirem um resumo sobre o texto lido. Eles tiveram um prazo de entrega de uma semana, e receberam no papel do trabalho quais os critérios que serão usados pela professora na correção.

Aulas 5, 6 e 7 - 05 de abril - 13h30 às 15h30

Este dia de observação contou com a ocorrência atípica da necessidade de uma substituição e, por conseguinte, pudemos ficar três períodos inteiros em uma sala de aula. A aula se iniciou com a distribuição de uma folha com uma pequena anedota humorística; antes de iniciar a leitura, a professora introduziu brevemente as características de uma anedota ou piada e, após solicitar a leitura em voz alta dos alunos, os orientou a buscar no texto tais características.

A partir desta leitura, a turma foi dividida em grupos para que eles pudessem realizar a próxima etapa da atividade. Destaca-se que, nesta instância, os grupos foram escolhidos pela professora, que listou como objetivo promover uma melhor socialização da turma como um todo. Seus critérios de divisão buscaram equilibrar alunos de personalidade mais extrovertida com os mais reservados, bem como distribuir igualmente as meninas e os meninos nos núcleos. Uma vez agrupados e organizados, eles receberam o comando de transformar todos os discursos diretos do texto em discursos indiretos, com a possibilidade de pedir auxílio para a professora ou para os estagiários. Ao longo dessa atividade, ficou evidente a diferença de dinâmicas entre os grupos: enquanto alguns se esforçaram para dividir o trabalho por igual entre todos os membros, outros preferiram dividir-se em “cargos”, sendo alguns no núcleo encarregado da escrita, outros encarregados da leitura em voz alta posteriormente.

Após a escrita da atividade, os grupos foram chamados para a frente da sala, a fim de ler suas propostas de substituição do discurso direto pelo indireto. Neste ponto, achei importante pontuar a ocorrência de um grupo no qual todos leram um trecho de sua adaptação, embora a atividade solicitasse que apenas uma pessoa lesse; também chamou atenção que a professora tenha questionado a turma ao fim de cada apresentação, os

incentivando a dar feedbacks aos colegas e atestar se eles conseguiram cumprir a tarefa ou não.

Aula 8 - 11 de Abril de 2024 - 17h20 às 18h00

A professora abriu essa aula com comentários sobre o resultado das provas, o principal deles sendo sobre a falta de êxito da turma em atingir notas acima da média, que no Colégio de Aplicação é 6,00. O baque inicial pareceu surpreender a turma, mas não a professora; ela elaborou sobre a irresponsabilidade na realização das tarefas para casa, sobre a conversa paralela e as saídas excessivas de sala, e dispôs o comportamento desatento dos alunos como causa direta dos resultados insuficientes.

Terminada a conversa sobre a avaliação, a professora seguiu com o recolhimento dos trabalhos para casa solicitados na aula do dia 04. Ao passo que a maioria dos alunos entregaram prazo estipulado, cerca de onze não conseguiram completar a tarefa na data fixada. Para estes, a professora concedeu um segundo prazo, no dia 15 de Abril, sem desconto de nota. Em uma conversa posterior, quando perguntei se esta era uma política da escola ou uma política que ela adotou para si, a professora esclareceu que a segunda opção era a correta, com base no fato de que este parecia o método que promovia maior retorno das turmas.

Nessa aula também a professora passou a primeira atividade de registro de leitura: a partir de um *QRCode* que levaria para os dois primeiros capítulos do livro *Implacáveis: Como nós conquistamos o mundo*, de autoria de Yuval Noah Harari, os alunos deveriam anotar o nome das seções do primeiro capítulo, registrar vocabulário desconhecido e dúvidas que pudessem surgir e apontar quatro coisas que eles aprenderam ao longo da leitura, para o dia 22 de Abril.

Aulas 9 e 10 - 15 de Abril de 2024 - 14h50 às 16h10.

Esta aula se iniciou com a segunda chamada para a entrega dos trabalhos atrasados, os quais foram entregues em sua grande maioria. Em seguida, se deu a entrega das avaliações revisadas; como anunciado anteriormente, apenas um indivíduo atingiu uma marca maior do que 6,00, a média estipulada do Colégio de Aplicação.

Em resposta a tal resultado, a professora elaborou um gabarito no formato de apresentação de *PowerPoint*, que, após algumas mudanças de sala em busca de um projetor em funcionamento, foi projetado para que a turma tivesse amplo acesso. Nesta apresentação, a professora explica quais seriam as respostas consideradas corretas e por quais motivos, reforça a necessidade de respostas completas e atenção na leitura e ressalta uma aparente lacuna na capacidade interpretativa dos alunos. Além disso, comenta sobre os erros mais cometidos e por que eles são classificados como tal.

Ademais, a apresentação também continha uma lista de sugestões de mudanças comportamentais que os sujeitos poderiam adotar para melhorar seu desempenho na disciplina, incluindo a realização integral da tarefa no lugar de apenas copiar a do colega, maior atenção nas explicações e o cultivo do hábito de leitura. A professora também comenta sobre a realização de uma nova avaliação, desta vez apenas sobre interpretação textual.

Essa data marca o fim oficial do nosso período de observação obrigatório; apesar disso, seguiremos comparecendo às aulas como observadores, a fim de manter uma continuidade de contato com a turma e registrar práticas e ocorrências não vistas durante o período inicial.

Aulas restantes - 18 de Abril até 09 de Maio

Foi decidido em comum acordo entre todas as partes que os estagiários, após o tempo de observação obrigatória, deveriam seguir frequentando as aulas de Língua Portuguesa como uma prática complementar. Durante esse recorte de tempo, a professora supervisora deu uma ênfase maior à realização e correção do roteiro de leitura sobre o livro *Implacáveis*, com discussões em sala de aula que tomaram o espaço de aproximadamente 7 horas-aula; ainda que a grande maioria das questões tenha sido respondida em voz alta nos momentos de correção, foi notório que eram sempre os mesmos estudantes que se voluntariaram para tal.

Também foi retomada a intenção de aplicar novas avaliações, sendo uma delas no dia 22 de Abril, voltada para a interpretação textual, e a segunda no dia 6 de Maio, sobre o conteúdo abordado nos registros de leitura— esta última com a possibilidade de consulta. Em ambas as avaliações, foi notória uma melhora de resultados com relação à primeira avaliação e, em especial, foi observado um certo esforço para entregar respostas mais completas, de acordo com as solicitações da professora.

Neste período, destacou-se um interesse particular da turma a respeito do processo de evolução linguística, bem como sobre seu apagamento. A professora supervisora optou por abrir espaço para essa conversa, tirando dúvidas e guiando a discussão para uma reflexão sobre a língua como um local de interação e como manifestação cultural. Também chamou a atenção o cuidado da professora Cristiane em resgatar palavras pejorativas empregadas na leitura do livro, resgatar seu contexto sócio-histórico e construir uma aula de leitura e interpretação textual a partir do debate sobre o uso de expressões problemáticas na literatura e seu uso (ou não-uso) no cenário político, social e cultural atual.

1.6 Reflexão

Em uma análise pessoal, diria que o percurso de um licenciando em Letras Português pode ser um tanto desconexo da realidade escolar; dentro das matérias que compõem a proposta curricular da graduação, não tive qualquer contato com instituições de ensino básicas, e a nossa projeção de como se organiza o ambiente educacional é, em sua grande maioria, baseado em dados planejados em pesquisas e artigos e relatos de segunda mão.

Nesse cenário, acredito que o período de observação tenha sido crucial para uma elaboração efetiva das atividades de estágio que se sucederão. Poder observar como a teoria sobre a qual nos debruçamos ao longo da graduação age em prática foi essencial para pensar no desenvolvimento de possíveis práticas pedagógicas; mais valioso do que isso, talvez, tenha sido notar como os fatores diversos da organização social de uma sala de aula influenciam nas escolhas de abordagem da professora, bem como as estratégias e ferramentas das quais ela se utiliza para trabalhar com os desafios que uma turma de 7º ano pode apresentar.

Diante do exposto, o período de observação e o diálogo constante entre professora supervisora, professora orientadora e estagiários se provaram indispensáveis não apenas para a realização do projeto de docência requerido na disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, mas para a minha formação integral como profissional docente.

2. ESCOLHA DO TEMA

O presente projeto, intitulado Vozes ancestrais e o medo: uma proposta de ensino para o sétimo ano do Ensino Fundamental, tem como tema mitos e lendas indígenas e africanos a partir da perspectiva do medo. A escolha de centrar o projeto em produções indígenas e africanas cria um espaço de conhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e mundial, e, em articulação com o sentimento humano do medo, parte de um lugar familiar aos alunos.

Levando em consideração as particularidades culturais, sociais e históricas que permeiam a contação de histórias de povos indígenas e populações africanas e afro-brasileiras, é compreendido que produções surgidas em contextos distintos exigem práticas distintas; é impossível descartar, no entanto, que o estágio docente obrigatório exige um fluxo pedagógico unificado ao longo do tempo de regência proposto. Deste modo, a temática do medo foi elencada como tema a ser verticalizado no trabalho com produções culturais ímpares, partindo do pressuposto de que o medo se apresenta como um agente motivador universal que potencializa a aproximação entre aluno e objeto de estudo.

3. JUSTIFICATIVA

Um projeto docente centrado no trabalho com lendas e mitos indígenas e africanos tem respaldo legal na lei a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008 estende essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena. Neste panorama, um ensino histórico e culturalmente plural não se configura apenas como uma possibilidade, mas como um direito do estudante brasileiro.

Em consonância com a legislação, a professora supervisora Cristiane Seimetz-Rodrigues estipulou que a prática de estágio deveria ser baseada no gênero textual mitos, especificamente mitos indígenas e africanos. A partir das diretrizes estabelecidas em conjunto com as professoras orientadora e supervisora, o presente projeto de docência se apoia tanto nas instruções das responsáveis pela orientação dos estagiários quanto na constituição brasileira.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Concepção de ensino e planejamento

Diferente dos moldes tradicionais da escola como local de transmissão de conhecimento pautada em uma hierarquia intransponível, entende-se que a escola deve se estabelecer como espaço de formação social, política e cultural. Neste panorama, o ensino não ocupa um lugar acima da aprendizagem no processo de educação, mas deve ser articulado com este, de modo que o sujeito seja capaz de se apropriar não apenas do conhecimento transcrito em livros didáticos, mas das ferramentas necessárias para enxergar como tal conhecimento se concretiza no mundo e quais suas implicações para sua vida e para a sociedade (BRASIL, 1998a, p. 71).

Deste modo, o ensino se constitui como um objeto interativo, construído a partir de aproximações sucessivas entre objeto e sujeito por meio de pontes entre o conhecimento que ele já possui e o conhecimento que deve adquirir. Nesse processo, a relação entre aluno e professor é colaborativa; o professor, longe do papel de detentor de todo o conhecimento, assume um espaço de mediação, e, mais do que inserir o objeto de estudo na mente do sujeito, deve contextualizá-lo no espaço onde ele se manifesta. (BRASIL, 1998a, p. 72)

É importante destacar, no entanto, que o espaço da escola não se trata de um cenário homogêneo: as diversidades que constituem as nuances da sociedade são vivas e flexíveis também nela, influentes no modo como os saberes se apresentam e se constroem na vida dos sujeitos, e também cabe ao professor o reconhecimento e inclusão das pluralidades de gênero, étnicas, culturais e socioeconômicas no processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva construtivista é abordagem proposta pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PNCs) de 1998 para a educação, que concebe que a construção do conhecimento por parte do aluno não está apenas sujeita às ações do professor, mas também às interações com os colegas, com os pais, irmãos, interesses pessoais, rotina diária e tudo aquilo que permeia o sujeito e suas relações sociais. Por conseguinte, a escola não se contém em seu espaço físico, mas é formada e se manifesta como um núcleo social conectado com a família e a comunidade.

A materialização desta concepção surge no planejamento proposto quando são pautadas atividades que buscam refletir sobre sentimentos e atitudes cotidianas — como a escolha de esconder um medo, por exemplo — a partir das ações que movem a narrativa no texto selecionado, de modo que exista uma aproximação entre o que os estudantes conhecem e o que estão para conhecer. Ao mesmo tempo, a especificidade de lendas e mitos de origem africana carrega aspectos em contraste cultural, social e político inegável com a realidade brasileira; nesse panorama, a perspectiva postulada se insere na lacuna histórica entre os alunos do sétimo ano e o príncipe etíope como um estímulo à expansão de horizontes, à compreensão de como o ambiente altera a percepção da realidade e à reflexão das nuances culturais às quais normalmente não se presta atenção quando se fala de literatura africana.

O trabalho de ensino e aprendizagem não é fruto de ações casuais de um profissional ou instituição, muito menos de propostas isoladas em objetivos singulares; para que a formação acadêmica e social do indivíduo na escola possa ser tida como completa, é indispensável que haja um planejamento.

Vasconcellos (2002, p. 63) define o ato de planejar como o conjunto da antecipação e execução de determinadas ações, estabelecendo condições para o desenvolvimento presente e futuro do aluno. O autor esclarece que, dentro da escola, o planejamento não se reduz meramente a uma sequência de atividades sucessivas, mas a um processo de articulação de propostas que complementam e se relacionam entre si e com os objetivos de ensino a serem atingidos— que, por sua vez, também estão relacionados com outros objetivos de ensino, e assim por diante.

Isso posto, planejar envolve acontecimentos processuais, contínuos e dinâmicos, que necessitam de tomadas de decisões, reflexões e acompanhamento. Neste sentido, ele se opõe às etapas clássicas de Planejar, Executar e Avaliar ao pontuar que a execução não acontece separada do planejamento, e que a avaliação não consiste de um ato realizado apenas ao fim de tudo, mas de eventos contínuos que acompanham toda a prática. Vasconcellos (2002, p. 82) fundamenta o processo de planejamento nos eixos da Realidade, Finalidade e Plano de Ação Mediadora.

Sob esse olhar, a Realidade é posta como um campo do qual o sujeito pode usufruir ou transformar e, para tanto, necessita conhecer sua estrutura e seu funcionamento. O que se define como conhecimento da realidade não se trata de um saber objetivo, mas de uma visão de mundo do sujeito e, portanto, algo em constante construção. Se a partir do conhecimento

da realidade o indivíduo pode definir como as coisas são, é a partir da Finalidade que ele pode elaborar como elas deveriam ser; Vasconcellos (2002, p. 84) define a Finalidade como um horizonte no qual reside o sentido a ser dado para a ação e, portanto, um conjunto de ideais dinâmicos e frequentemente modificados a partir da realidade. Por fim, o Plano de Mediação tido como a sequência de ações a serem tomadas para transformar a Realidade

A partir dessas três dimensões, a mediação que surge a partir do plano de ação se estabelece como produto das tensões entre Finalidade e Realidade, posto que “se não há distância entre o que se vive e o que se quer, não há motivo para a ação” (VASCONCELLOS, 2002, p. 82).

4.2 Concepção de linguagem

Os PCNs de Língua Portuguesa pressupõem a linguagem como meio de construção de quadros de referências sociais: conhecimento científico, conhecimento de “senso comum”, correntes ideológicas, preconceitos, arte, tudo é moldado pela linguagem. Nesse panorama, a linguagem também orienta o pensamento abstrato, a capacidade do indivíduo de se aproximar, se distanciar, analisar ou substituir certos conceitos por outros— a linguagem conteria em si, portanto, a fonte dialética da tradição e da mudança.

Também assim é vista a concepção de linguagem por Geraldi (2011): para além de um sistema de signos e regras gramaticais, a língua “só tem existência no jogo que se joga na sociedade” (GERALDI, 2011), ou seja, se constrói no espaço de interlocução entre os sujeitos.

Nesta perspectiva, as classificações tradicionais de língua são insuficientes em seu abstracionismo, uma vez que as regras gramaticais como sistema idealizado não necessariamente se aplicam para a língua como prática social. Geraldi destaca a importância do estudo não somente das normas que regem tal sistema, mas também das relações que são construídas entre os indivíduos no momento em que empregam a língua (GERALDI, 2011).

O trabalho com a linguagem nos eixos da escrita, da oralidade, da leitura e análise linguística se apoiam na concepção comentada, e servem como uma ferramenta para a exploração da linguagem em manifestações diversas; em consonância com a noção interacionista, a elaboração de práticas de ensino a partir do texto centram o ensino de linguagem em um objeto cultural, historicamente situado e com a possibilidade de funcionar

como um artefato prismático no que diz respeito à exploração de perspectivas e caminhos interpretativos.

4.3 Concepção de texto e de os gêneros do discurso

É pautado nos PCNs de Língua Portuguesa que a interação pela linguagem configura como atividade discursiva; a forma, o contexto histórico e as circunstâncias específicas do discurso são todos fatores de construção do ato interlocutivo. Se “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998b, p. 23), o ensino de elementos constituintes da linguagem como unidades independentes — fonética, sintaxe, morfologia — se configura como um obstáculo.

Nessa perspectiva, o trabalho com a Língua Portuguesa a partir do texto é o caminho para um ensino contextualizado das diversas ferramentas discursivas que o sujeito pode dominar.

O texto é compreendido como resultado da atividade discursiva, posto como uma sequência de enunciados organizados dentro de certos padrões formais e estilísticos que os situam em famílias específicas, com funções e locais de circulação específicos. Tais famílias são compreendidas como os gêneros do discurso que, dadas como parte integral do texto, se estabelecem como objetos de ensino.

Assumindo a linguagem como um espaço de interação e a interação como discurso, pode-se concluir que as escolhas feitas para a formulação do discurso não são aleatórias, mas um conjunto de organizações partido de configurações externas ao discurso. O lugar, o tempo, as relações interpessoais dos interlocutores, organizações hierárquicas e opiniões pessoais são algumas das variáveis que levam o sujeito a escolher uma forma de discurso sobre outra. Esses discursos se manifestam linguisticamente por meio de textos, sequências verbais construídas por uma série de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência, que se tornam unidades universalmente significativas.

Nos PCNs, os gêneros do discurso são entendidos como formas estilísticas específicas, fruto do contexto comunicativo onde elas surgem. Tais formas são historicamente determinadas e relativamente estáveis, seu cerne nas características intrínsecas do conteúdo temático (o que é dizível), construção composicional (estrutura comum aos textos de mesmo

gênero) e estilo (configuração das unidades de linguagem selecionadas pelo locutor). Ainda que os atributos de gêneros específicos sejam relativamente estáveis, sua circulação em espaços dialógicos faz com que sejam dinâmicos e heterogêneos em suas nuances, sempre dependentes do tipo de suporte comunicativo, momento histórico, local socioeconômico e etc (BRASIL, 1998b, p. 22)

Nesse panorama, a produção do discurso e, conseqüentemente, dos textos, não existe em um vácuo. Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) assumem que todo discurso foi gerado a partir de outro e, por sua vez, também irá gerar outro, seguindo a lógica do dialogismo e da construção dos gêneros discursivos; posto que os gêneros do discurso existem em espaços interativos e sociais, seu ensino não deve ser diferente.

A compreensão do lugar dos gêneros do discurso na esfera da interação social é imprescindível para o domínio de sua elaboração e aplicação. Visto que o discurso descontextualizado perde sua característica dialógica mais essencial, é importante que o ensino dos gêneros discursivos seja pautado no estudo e imersão de onde, quando, como e para quem eles se constituem, de modo que o sujeito seja capaz de identificar em quais espaços, por quais meios e para qual finalidade eles circulam.

A perspectiva apresentada se materializa nos planejamentos na forma de discussões sobre a estrutura formal do gênero proposto — o que deve estar contido no texto para que ele seja uma lenda? —, suas características discursivas — qual o papel de uma lenda? por que as pessoas criam lendas? —, e o espaço onde o gênero circula — quem conta as lendas?

4.4 Eixos do trabalho com a linguagem

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 53) no Brasil estabelecem diretrizes e eixos fundamentais para o ensino dessa disciplina no Ensino Fundamental, visando garantir uma formação linguística abrangente e sólida ao abordar diferentes dimensões da língua. Os principais eixos de trabalho com a língua portuguesa pautados nos documentos oficiais são a prática de leitura, a prática da escrita, a prática da oralidade e a prática da análise linguística.

4.4.1 Prática de leitura

A prática de leitura é reconhecida como uma habilidade fundamental para a competência comunicativa dos sujeitos, tendo em vista nossa existência em uma sociedade

profundamente dependente do sistema de escrita. A partir desta noção, o ensino do eixo da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental busca situar a leitura como prática social, inserindo o indivíduo nas trocas entre leitor, autor e obra, bem como nas nuances históricas, políticas e socioeconômicas que podem vir a interferir nessas trocas. (BRASIL, 1998b, p. 50).

Para garantir tal compreensão, é imprescindível que os alunos não vejam a leitura como um ato de codificação e o texto como um aglomerado de enunciados, mas este conjunto como um objeto cultural multifacetado, diverso em suas formas e propósitos. Para tanto, se faz necessária a elaboração de estratégias de leitura; o sujeito deve ser capaz de projetar expectativas, inferências, articular índices textuais e contextuais, tudo a fim de compreender como se constitui o texto, quais as razões das escolhas autorais e quais as suas consequências para os leitores, tal como previsto nos PCNs de Língua Portuguesa (1998).

O desenvolvimento do roteiro de leitura oral surge como uma ferramenta para a articulação desta prática, uma vez que tem o intuito de guiar o aluno pelo labirinto de escolhas narrativas e linguísticas tomadas pelo autor, a fim de compreender o processo mecânico de construção dos personagens, de suas ações e suas consequências dentro das lendas. A estratégia de discussões pré e pós leitura também exercitam a capacidade de realizar inferências, elaborar expectativas e posteriormente refletir sobre como e porquê elas foram confirmadas ou negadas. Com a interpolação da análise formal com os diálogos sobre a construção do gênero, as especificidades culturais e as circunstâncias de elaboração dos textos selecionados, é esperado que os alunos ganhem certa compreensão sobre a leitura como um processo ativo, que mobiliza áreas do conhecimento variadas.

4.4.2 Prática de escrita

Ao considerar que o texto se organiza a partir de características específicas de gêneros do discurso, e que os gêneros do discurso constroem seus significados em um espaço de interação, o ensino da produção textual deve ser situado dentro desse mesmo espaço. A partir desta noção, os PCNs (1998) afirmam a importância da criação de condições reais para a produção de texto: o sujeito deve saber a finalidade daquilo que escreve, deve escrever para alguém, deve conhecer os meios de circulação preferenciais e, por fim, deve conhecer as características específicas do gênero que irá produzir.

Nesse panorama, a prática da produção textual se constitui como sistemática e progressiva, partindo da etapa de estabelecimento do tema para o levantamento de ideias e

dados, planejamento, rascunho, apontamentos do professor e, por fim, o texto final. Em consonância com os PCNs, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reafirmam a importância de um projeto coletivo inicial para melhor compreensão das situações comunicativas dentro das quais irão se inserir e seus moldes histórico e socialmente definidos. Os autores afirmam que “somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 101) e, por esse motivo, a introdução da epistemologia de produção deve ser construída a partir de uma sucessão de contatos .

Dentro desta sequência, o sujeito deve tomar posse de certos recursos estruturais e estilísticos a fim de situar sua produção dentro do gênero proposto, tais como: se utilizar de marcas de segmentação textual adequadas; seleção lexical apropriada; elaboração e clareza de ideias e argumentos (BRASIL, 1998).

A prática descrita aparece nos planos de ensino na medida em que os alunos são orientados a realizar atividades de escrita, sempre seguidas de um breve debate sobre as respostas e, em seguida a correção; a prática de grifar palavras desconhecidas e buscar o significado em conjunto também exercita estratégias de resgate de conhecimento prévio que podem auxiliar na construção de um repertório discursivo mais amplo e variado, e o engajamento desta prática sempre em articulação com a leitura e a oralidade garantem que a escrita venha de um lugar de reflexão e construção de conhecimento.

4.4.3 Prática de oralidade

Do mesmo modo que os gêneros escritos, o trabalho com os gêneros textuais orais e sua produção devem ser estabelecidos como uma situação comunicativa com estruturas próprias definidas, recursos discursivos adequados e finalidades únicas. Sobre a produção de gêneros textuais orais, os PCNs (1998) ressaltam a importância da planificação prévia mediante a intencionalidade do locutor, das características do interlocutor e das exigências do gênero escolhido.

A particularidade enunciativa dos gêneros orais exigem ainda que o sujeito invista atenção nas respostas imediatas dos receptores e que saiba acatar observações, refutá-las ou elaborar argumentos a partir delas. Nesta dimensão, o escrito deixa de ser o foco da ação e passa a se estabelecer como apoio para a articulação da fala por meio de gráficos, esquemas

ou tabelas, e o indivíduo também deve ser capaz de selecionar os recursos e materiais mais adequados aos seus propósitos dialógicos (BRASIL, 1998b, p. 58).

O roteiro de leitura oral, bem como a correção das atividades em voz alta e as propostas de conversa, discussão e compartilhamento de opiniões, são os meios pelos quais a prática com a oralidade se constrói na sequência de aulas: o incentivo não apenas às respostas em voz alta, mas à enunciação de opiniões e formulação de argumentos sobre o texto ou os personagens, deve servir como um exercício de reflexão e prática da oralidade como um instrumento de expressão própria.

4.4.4 Prática de análise linguística

Ao assumir que as escolhas linguísticas de um autor não são aleatórias, mas orientadas pelas exigências e necessidades comunicativas do discurso que ele produz, e, portanto, do espaço no qual ele está inserido e com quem ele fala, a análise linguística não pode existir em um vácuo.

Ao estabelecer o texto como ponto de partida e ponto de chegada de todo trabalho com Língua Portuguesa, os PCNs (1998) orientam os docentes à uma prática de análise linguística contextualizada e não restrita à regras gramaticais abstratas, mas sempre buscando com que os alunos compreendam os recursos lexicais e como eles auxiliam na construção de significado. Também é enfatizada a importância de explorar a relação entre a língua oral e escrita, reconhecendo suas especificidades e semelhanças de registro, estrutura e estilo; ademais, espera-se que o professor seja capaz de mediar a aproximação dos alunos na questão da variedade linguística e quais suas implicações e impactos no mundo real, de modo que o aluno possa refletir criticamente sobre os diversos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que a língua pode apresentar, como e onde eles se manifestam e qual o seu peso cultural, político e social.

Sobre a prática tanto com textos escritos como com a oralidade, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) postulam que o melhor percurso é progressivo em “espiral”; ao contrário da progressão linear, esta proposta explora a retomada do gênero em momentos diversos, mas com novos objetivos e buscando sempre aprofundar-se em estruturas, temas e recursos mais complexos para a elaboração da prática.

O roteiro de leitura escrito é a atividade específica que busca explorar a análise linguística em seu aspecto mais formal. As aproximações descritas ocorrem primeiro a partir do explícito no texto, para então dar enfoque no objeto de estudo escolhido e refletir sobre sua função nas sentenças — nesse caso, o uso de pronomes — e, por fim, buscar compreender como o uso dos recursos linguísticos identificados constroem uma sequência referencial a partir da qual é possível compreender como se dá a sucessão de acontecimentos. Tal prática é acompanhada sempre pela reflexão sobre os efeitos que as escolhas linguísticas causam na narrativa e, por consequência, no discurso construído pelo texto, de modo que os estudantes possam compreender como o conhecimento estrutural da língua impacta em sua expressão.

4.5 O ensino de literatura

Souza e Cosson (2011, p. 102) assumem que o texto literário ocupa um lugar singular na cultura escrita, sua forma e conteúdo exprimindo valores estéticos, culturais e políticos únicos com relação à gêneros não-literários. Deste modo, a interação com a literatura mobiliza uma série de processos e conhecimentos distintos, que não podem ser adquiridos apenas com a leitura de textos literários; nesse aspecto, o letramento literário da escola de faz essencial.

O letramento literário não se define como um objetivo a ser atingido, mas como uma atividade em constante desenvolvimento, que requer a atualização e o esforço contínuo do leitor. A construção literária dos sentidos se inicia a partir do questionamento de quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz; nessa perspectiva, o trabalho de letramento literário se inicia já na seleção de texto, e deve ser exercitado com o aluno com frequência, em níveis de complexidade cada mais profundos, para ele possa perceber o que vem à mente quando se lê e como um objeto literário interage com outros textos ou sujeitos.

Souza e Cosson (2011, p. 104) apontam que o papel do professor no processo de letramento literário é tornar visível o invisível a partir de estratégias diversas, mas sempre com o objetivo de formar leitores; por “leitor”, entende-se o indivíduo capaz de interagir com os instrumentos culturais à sua disposição de modo que possa, a partir deles, construir um sentido para si mesmo e para o mundo ao seu redor.

Tal proposta ressoa com a definição de texto literário conforme descrito pelos Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa (1998) que, ao especificar o objeto

literário como algo que “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.” (BRASIL, 1998b, p. 26), concede à ele a característica intrínseca e única de estar sempre sujeito à instauração de pontos de vista particulares, em contraste ou alinhamento com a intencionalidade do autor. Se faz necessária, portanto, uma prática que conecte a diversas camadas interpretativas da literatura, de modo que os alunos possam construir seu senso crítico e estético a partir de como eles mesmos e como o mundo ao seu redor produzem, reproduzem e interagem com a literatura.

No presente projeto, o ensino da literatura como área do conhecimento existe no processo de articulação dos eixos do ensino de Língua Portuguesa descritos anteriormente, em conjunto ainda com as elaborações sobre o gênero e o discurso. Pensando no letramento literário como um caminho, e não como a finalidade, a retomada sucessiva de elementos narrativos, a aproximação pessoal com a temática e a exploração dos contrastes culturais contidos nas lendas selecionadas operam em conjunto para criar um espaço de interação entre alunos e o objeto literário, de modo que eles possam compreender não apenas como a literatura funciona, mas também seu papel no contexto em que foi produzida e na formação acadêmica e social deles.

5. OBJETIVOS

Conhecer textos dos gêneros mitos e lendas indígenas e africanas, a partir de uma perspectiva crítica e antirracista, descobrindo o trabalho em leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

5.1 Objetivos específicos:

Oralidade: exercitar a prática oral a partir de leituras dinâmicas em voz alta, em articulação com a prática de leitura do texto escrito, com o objetivo de construção da capacidade de expressão individual de opiniões, críticas e argumentos.

Leitura: desenvolver a capacidade de localização de informações centrais do texto, bem como a habilidade de estabelecer relações referenciais e sequenciais entre as informações fornecidas; aprofundar as capacidades de análise textual e interpretação de texto; promover o contato e a compreensão de como circulam diferentes gêneros textuais e, dentro

do possível, estabelecer contato e correlação entre gêneros distintos; incentivar a prática da leitura como um ato consciente de interação com um objeto cultural.

Escrita: reconhecer as diferentes estratégias e artifícios estilísticos, estruturais e referenciais que podem construir o gênero textual proposto, bem como compreensão dos fatores sociais, culturais e políticos que operam nos aspectos narrativos; manusear efetivamente as ferramentas disponíveis para elaboração de produções textuais próprias.

Análise Linguística: analisar o sequenciamento referencial; emprego pronominal em suas formas explícita e em elipse; utilizar expressões de continuidade no texto; refletir sobre a relação indissociável entre as escolhas linguísticas de um autor e a progressão da narrativa.

Ensino de literatura: abordar gêneros textuais estrutural e culturalmente diversos; compreender de forma aprofundada os mecanismos da narrativa; discutir os elementos da narrativa mitológica;

6. CONHECIMENTOS TRABALHADOS:

Dentre os conhecimentos mobilizados para a construção dos planos de aula, destaca-se: aprendizado das características de lendas e mitos africanos e indígenas como gênero textual, em suas dimensões estruturais, estilísticas e culturais; estratégias e recursos de planejamento, escrita e reescrita de produção textual; uso de pronomes e sua função nas relações referenciais ao longo do texto; relação entre as escolhas linguísticas de um texto e suas possíveis percepções por parte do leitor; contextualização histórica e política dos textos selecionados como base para o trabalho.

7. METODOLOGIA

O regulamento do Estágio obrigatório requer o planejamento e execução de um total de 20 horas-aula por dupla. Os planos foram projetados a partir do princípio de que cada integrante da dupla tenha a oportunidade de assumir a frente do planejamento por 10 horas-aula, de modo que ambos sejam capazes de executar seus projetos de modo relativamente independente, embora ainda em sincronia um com o outro.

O período de regência terá início com o estagiário Gabriel Grisotti Barreto, que centrará seu trabalho na lenda “As Amantes Feiticeiras” de Daniel Munduruku, retirado do livro *A Caveira-rolante, a Mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar*”, orientada pela temática do medo, eixo que conecta o trabalho de ambas as partes da dupla. A sequência inicial começará com uma discussão sobre contação de histórias como conservação de memória, guiada por uma fala de Munduruku, seguida pela leitura da lenda, idealmente com a colaboração de alunos voluntários para a leitura das falas dos personagens. As atividades prosseguirão com uma conversa sobre a diversidade de povos indígenas no Brasil a partir da exposição do tronco linguístico Tupi, em comparação com o troco Indo-europeu, a partir do qual surge o Português, que será procedida pela aplicação de um roteiro de leitura oral e um roteiro de leitura escrito, com a primeira semana de aula focada na análise do texto lido em sala.

A segunda semana será dedicada à produção textual, que consistirá na primeira avaliação aplicada em estágio; a partir da discussão sobre o gênero textual lenda, os alunos serão instruídos a trabalharem em suas próprias criações literárias, alinhadas ainda com a temática do medo, explorada nas atividades anteriores. A primeira versão produzida pelos alunos será corrigida pelos professores estagiários e, com tais apontamentos em mãos e com uma lista de requisitos que devem ser atendidos, eles realizarão uma atividade de leitura sugestiva em dupla, na qual os integrantes trocarão de produções textuais e o colega deverá deixar um comentário construtivo da narrativa do outro. A partir das sugestões dos professores e do “público-alvo”, então, a turma se dedicará à versão final de suas lendas, e apenas então será gerada a nota da primeira avaliação.

Na sequência, a estagiária Isabella da Silva Monsani deverá assumir o comando da regência. Para as duas primeiras aulas, contidas no plano de aula 1, está prevista uma introdução ao conto etíope “O Príncipe Medroso”. Nesse cenário, a motivação será uma dinâmica, na qual os alunos poderão compartilhar seus medos e será feita uma lista no quadro, seguida de uma reflexão sobre o que o medo significa na nossa vida e o que pode significar na narrativa. Em seguida, será feito um levantamento de expectativas que os alunos possam ter sobre a leitura, guiada por algumas questões norteadoras, e então seguiremos com a leitura da lenda em voz alta. Para encerrar a primeira hora-aula, retomaremos as respostas das perguntas pré-leitura, junto com uma breve discussão sobre quais expectativas foram quebradas ou confirmadas e como.

Em um segundo momento, daremos início ao roteiro de leitura oral de decodificação, conforme descrito no plano de aula 2, com a confecção de uma teia narrativa no quadro para que os alunos possam visualizar como as informações extraídas se conectam.

A quarta e a quinta aula, planejadas no plano de aula 3, ficam reservadas para a realização de um roteiro de leitura escrito, com foco em análise linguística e desenvolvimento narrativo e com uma proposta investigativa: por meio das pistas fornecidas pela estrutura do texto, alunos e professora irão trabalhar juntos para determinar como a narrativa pode ser modificada pelas ações dos personagens.

A sexta e sétima aula estão contidas no plano de ensino 4, e é o período reservado para a avaliação escrita dos alunos em formato dissertativo; seguindo o mesmo molde do roteiro de leitura escrito, os alunos deverão averiguar a validade de algumas hipóteses levantadas, usando como base as pistas fornecidas. Aos alunos que terminarem a avaliação, será entregue uma atividade escrita baseada em uma notícia, sobre um embate entre a Igreja etíope e o Museu Britânico acerca da posse de objetos sagrados.

Para a oitava aula, ficará prevista a distribuição dos resultados da avaliação, bem como o compartilhamento do gabarito das questões. É também durante esta aula que serão sanadas possíveis dúvidas sobre as perguntas, descontos ou acréscimos de nota, como descrito no plano de aula 5.

Por fim, as duas últimas aulas, elaboradas no plano de aula 6, ficam reservadas para a realização da atividade final, que consiste da confecção de cinco murais sobre diferentes objetos culturais etíopes, de períodos distintos da História. A turma será separada em grupos e, ao fim da aula, os murais irão formar uma linha do tempo que ficará exposta em sala de aula.

8. RECURSOS NECESSÁRIOS:

8.1 Recursos materiais:

Para elaboração plena do projeto proposto, os recursos materiais incluem o uso do quadro branco e canetas, os textos referidos impressos, atividades autorais impressas, papel pardo, cola branca ou em bastão.

8.2 Recursos bibliográficos:

Para elaboração plena do projeto proposto, os recursos bibliográficos incluem:

SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INTERCOMMUNAL MUSIC. Mulatu Astatke – Mulatu Of Ethiopia. Disponível em: <https://www.intercommunalmusic.com/produtos/mulatu-astatke-mulatu-of-ethiopia/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

OBELISCO devolvido à Etiópia há dois anos continua desmontado. G1, 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,AA1505906-7084,00-OBELISCO+DEVOLVIDO+A+ETIOPIA+HA+DOIS+ANOS+CONTINUA+DESMONTADO.html>. Acesso em: 13 jun. 2024.

JENKINS JOHNSON GALLERY. Aida Muluneh: The Laws of Motion: Mirror of the Soul, 2019. Disponível em: <https://www.jenkinsjohnsongallery.com/artists/53-aida-muluneh/works/2868-aida-muluneh-the-laws-of-motion-mirror-of-the-soul-2019/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

DESAPARECIDA há mais de 20 anos, coroa etíope do século 18 que era mantida em apartamento é devolvida ao país. Aventuras na História, 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/desaparecida-ha-mais-de-20-anos-coroa-etiope-do-seculo-18-que-era-mantida-em-apartamento-e-devolvida-ao-pais.phtml>. Acesso em: 13 jun. 2024.

HOMINÍDEOS fabricavam ferramentas de pedra há 2,6 milhões de anos. Superinteressante, 2020. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/hominideos-fabricavam-ferramentas-de-pedra-ha-2-6-milhoes-de-anos#google_vignette. Acesso em: 13 jun. 2024.

9. AVALIAÇÃO

A avaliação consistirá em uma atividade de estrutura dissertativa, contendo 4 questões hipotéticas sobre a lenda lida; com a análise das pistas fornecidas, os alunos deverão expressar suas conclusões acerca das hipóteses levantadas. Os estudantes serão avaliados em capacidade de associação entre os eventos do livro e suas consequências na narrativa, contando como critério para possíveis descontos a clareza das respostas, a presença de desvios de norma padrão, cópia total ou parcial do texto ou respostas incompletas.

10. RELATO DE REGÊNCIA

O estágio obrigatório é uma etapa essencial na formação de futuros educadores, na qual os licenciandos devem elaborar e aplicar um planejamento que totalize 20 horas de regência. Do modo como o departamento de Letras e Literatura Vernáculas e o de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina estruturam o estágio, as atividades são comumente organizadas por . Neste contexto, o estágio realizado com a turma do 7º ano B foi centrado no estudo de duplas de estagiários, em conjunto com as professoras Orientadora e Supervisora, de modo que o sequenciamento de atividades esteja alinhado com as capacidades do estagiários, as necessidades dos alunos e as exigências de ambas profissionais responsáveis.

Destaca-se que, embora a carga horária mínima requerida de regência costume ser de 20 horas-aula, o primeiro semestre de 2024 foi marcado por uma sequência de eventos excepcionais: com a greve dos Técnicos Administrativos, iniciada em Março do mesmo ano, seguida pela paralisação dos professores tanto da Universidade quanto do campo de estágio e, por último, a paralisação estudantil, ambas em Maio, as aulas do Colégio de Aplicação foram negativamente afetadas. Inicialmente administradas em um sistema de rodízio e, eventualmente, suspensas por completo, foi necessário recorrer ao Art.5º, §4º, da RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 61/2019/CGRAD:

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, 2019)

Justifica-se, portanto, a redução da carga horária mínima de 20 horas-aula ministradas pelos estagiários para um total de 14 horas-aulas, divididas igualmente entre os membros de uma mesma dupla. Por consequência, o planejamento previamente aprovado por ambas as profissionais responsáveis pela orientação da dupla sofreu modificações significativas, de modo que o conteúdo elaborado pudesse ser aplicado com o máximo de aproveitamento.

O período de regência aqui descrito teve início definitivo no dia 27 de Junho de 2024, na turma do 7º ano B do Colégio de Aplicação. Sob supervisão da professora Cristiane Semeitz-Rodrigues e com a presença da orientadora Priscila do Finger Prado, o estagiário Gabriel Barreto Grisotti assumiu a frente das aulas durante a parte inicial desse íterim, com a leitura da lenda “As Amantes Feiticeiras”, de Daniel Munduruku. A narrativa, contida no livro “A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar”, encabeça o trabalho desenvolvido a partir de mitos e lendas Indígenas e Africanas, conforme solicitado pela professora supervisora. Os planos elaborados são guiados por uma temática transversal às lendas selecionadas e com a qual eles são capazes de criar uma relação emocional pessoal.

Aula 1 - 27 de Junho de 2024 - 17h20 às 18h

A aula inaugural do estágio conta com a janela de tempo de apenas 1 hora-aula, ou seja, quarenta minutos. O cronograma foi iniciado de acordo com as atividades propostas no projeto de docência proposto e aprovado: no primeiro momento, foi apresentada a fala de Daniel Munduruku a websérie *Culturas indígenas*, da fundação Itaú Cultural, que apenas foi possível graças ao preparo prévio do professor estagiário em trazer seus próprios aparatos para a reprodução; ainda que tivéssemos sido informados que o computador da sala do oitavo ano poderia ser usado, o aparelho não funcionou corretamente. Assistir o vídeo na tela do notebook, com o som reproduzido a partir de uma caixa de som, não foi o ideal, mas os alunos se mostraram cooperativos para ouvir o vídeo. A partir dessa exibição, foi mobilizada uma breve discussão sobre a figura de Daniel Munduruku, sobre sua experiência na escola como um membro da comunidade indígena, sua motivação para a escrita e a importância de manter viva a cultura; a participação estudantil foi escassa, mas produtiva o suficiente para que o debate pudesse ser erguido e finalizado.

Em seguida, partimos para a leitura do texto que serviria de base para a parte inicial da prática prevista, “As Amantes Feiticeiras”. A leitura em voz alta do estagiário responsável tange o eixo da oralidade para além da noção de decodificação e enunciação textual; ao reproduzir a fala dos personagens com vozes modificadas e convidar os alunos a fazerem o mesmo, o estagiário conferiu às figuras textuais uma caracterização não contida no formato verbal, e incentivou os alunos a buscarem uma modalização adequada aos personagens interpretados a partir de pistas narrativas.

Infelizmente, a presentificação comparativa dos troncos linguísticos Indo-Europeu e Tupi foram cortadas da sequência, uma vez que o tempo de completude dos projetos era uma preocupação latente.

Aulas 2 e 3 - 1 de Julho de 2024 - 14h50 às 16h10

A leitura oral não pôde ser concluída nos 40 minutos disponíveis para a aula, de modo que foi necessário reservar um espaço do próximo encontro para tanto— este com duas horas-aula. A leitura foi finalizada em tempo hábil e, logo em seguida, partimos para a execução do primeiro roteiro de leitura oral, também idealizado nos planos de aula iniciais. O roteiro tangencia aspectos narrativos, caracterização dos personagens, análise de ambientação e da sequência de eventos que leva ao desfecho da lenda, de modo que exercitava a competência da leitura; a atividade foi elaborada com o propósito de guiar os estudantes pelas mazelas do texto, de explorar a relação entre os elementos narrativos apresentados e como eles constituem o projeto de dizer final da história. Ainda que a turma tenha se mantido em silêncio relativo, a participação deles na discussão proposta foi dificultosa, e o professor estagiário precisou desdobrar a pergunta e oferecer algumas respostas em troca de afirmações de acordo ou desacordo; posteriormente, a professora supervisora comentou que as questões elaboradas pareciam abstratas demais para a compreensão dos alunos, e a baixa adesão pode ter sido devido ao fato deles não terem assimilado por completo onde procurar pelas resoluções no texto.

Tal atividade, idealmente, deveria ter ocupado a carga de uma hora-aula, e os quarenta minutos seguintes seriam destinados ao início da atividade de produção textual avaliativa; no entanto, a discussão acabou por extrapolar o limite de tempo projetado, e ao invés de executarem a escrita inicial em aula, eles receberam orientações de escrever uma versão inicial da lenda em casa. Os minutos restantes deste encontro foram destinados ao esclarecimento do que estava sendo pedido deles, como tal avaliação viria a funcionar e quais

seriam as etapas posteriores. A sala se mostrou extremamente resistente ao mínimo inicial de trinta linhas e, após uma breve negociação, ficou acordado que a primeira versão da lenda deveria conter um mínimo de quinze linhas, com data de entrega para a aula seguinte.

Aula 4 - 4 de Julho de 2024 - 17h20 às 18h

O terceiro encontro constitui a quarta hora-aula da sequência inicial. Os quarenta minutos desta aula foram destinados à conceitualização do que é uma lenda, a partir da leitura do texto “Mitos indígenas para crianças”, de Daniel Munduruku. A discussão abordou o lugar da contação de histórias na visão de mundo humana e seu impacto na cultura e sociedade, fazendo uma ponte com o livro “Implacáveis: Como nós dominamos o mundo”, de Yuval Noah Harari, repertório prévio no qual o autor aborda a contação de histórias como um superpoder humano. Este panorama busca o trabalho no eixo da escrita, na medida em que busca reconhecer o *como, onde e por que* as lendas e mitos são contados, tudo com o objetivo de compreender os locais de circulação de tal gênero e seu espaço cultural, de modo que as produções textuais sejam contextualizadas com um sentido, um público alvo e um posicionamento dentro da temática proposta. Nessa aula, a atenção dos alunos parecia um pouco dispersa, talvez pelo tempo reduzido da aula ou pelo horário tardio; independentemente, o plano foi seguido dentro do planejado pelo professor estagiário.

Neste encontro também houve o recolhimento da primeira versão da atividade avaliativa de produção textual. Ao todo, dezesseis alunos entregaram esta versão inicial, número que consiste em pouco mais da metade da turma.

Aulas 5 e 6 - 5 de Julho de 2024 - 13h30 às 14h50.

Na sexta-feira, dia 5 de Julho, nos foi oferecida a oportunidade de ministrar as duas primeiras aulas fixas de Língua Portuguesa e as duas últimas aulas do dia, originalmente de matemática, em troca das duas aulas de Língua Portuguesa da semana seguinte. Levando em consideração a instabilidade no funcionamento que a escola apresentou até o fim da greve dos TAEs, a dupla acreditou que seria mais produtivo aceitar a troca e adiantar o máximo do planejamento possível. Esse encontro é constituído, portanto, de um total de quatro horas-aula.

As primeiras duas marcam o início da regência da professora estagiária Isabella da Silva Monsani; embora os planejamentos iniciais tenham sido dispostos de modo que a primeira parte fosse finalizada antes da segunda ser iniciada, os estagiários, a professora

supervisora e a professora orientadora julgaram mais proveitoso que a leitura inicial do segundo conto precedesse a atividade de análise de produção textual proposta pelo professor. A inversão se deve ao fato de que, durante as duas primeiras aulas, a probabilidade de a turma ser receptiva para a leitura de um texto seria maior do que nas duas últimas; também foi observado que o contato com outra lenda antes de dar início à reescrita seria enriquecedor para os estudantes.

Nesse panorama, as aulas foram iniciadas com uma breve dinâmica de resgate da nossa temática: o medo. Com a orientação da professora, os alunos listaram alguns medos, quão racionais eles são, se devem ser superados ou não; a partir deste diálogo, a professora estagiária e os alunos concluem que o medo não representa necessariamente um defeito, mas uma emoção humana comum e, por vezes, um método de autopreservação. A conceitualização do medo se conecta com o título da segunda lenda trabalhada, “O Príncipe Medroso” de Anna Soler-Pont, contido na coletânea “O Príncipe Medroso e outros contos africanos”. Pensando no título do texto e na ideia do que seria um príncipe no imaginário popular atual, discutimos brevemente as expectativas que os estudantes tinham para a narrativa. Concluiu-se que era esperado de um príncipe uma dose de valentia e responsabilidade, e que, ao final da lenda, o protagonista deveria ter superado seus medos.

Na sequência, foi iniciada a leitura oral da lenda, seguido pelo roteiro de decifração. Tal roteiro se alinha com o eixo da oralidade conforme o proposto em documentos oficiais, na medida em que exercita a formulação de respostas orais coesas e relevantes, bem como abre espaço para discussões e construção de argumentação. As questões, previstas nos planos de ensino e aprovadas pelas professoras responsáveis, foram projetadas com o objetivo de guiar os alunos por meio de uma cadeia de sequenciamento lógico de eventos: a partir das respostas das perguntas, era esperado que os estudantes fossem capazes de perceber e acompanhar como os personagens, suas características e suas ações movimentam a narrativa. A recepção inicial da turma foi positiva, e eles se mostraram colaborativos para as dinâmicas propostas e para o debate levantado a partir do roteiro; embora inicialmente o engajamento tenha sido restrito ao grupo esperado, o desenrolar do diálogo foi satisfatório, e os estudantes foram capazes de elaborar inferências interessantes e inesperadas.

Aulas 7 e 8 - 5 de Julho de 2024 - 16h40 às 18h

As aulas 7 e 8, as duas últimas do dia, voltaram a ser ministradas pelo professor estagiário Gabriel, com o objetivo geral de iniciar o processo de reescrita das produções

textuais. Conforme o planejado, entregamos as primeiras versões corrigidas e com apontamentos dos professores, além de um pequeno papel colorido, essencial para a atividade elaborada. A proposta feita à turma foi a de uma espécie de revisão de pares: os estudantes seriam dispostos em duplas, definidas a partir das cores de papel, distribuídas aleatoriamente. O passo seguinte era trocar de texto com o colega e, a partir de uma lista de questões sobre os aspectos narrativos dos textos produzidos, escrever um pequeno recado e uma crítica construtiva para a outra metade da dupla. A atividade se alinha tanto com o eixo da escrita quanto com o eixo da leitura: o primeiro pelo exercício de localização de aspectos formais que, quando buscados na escrita do colega ou quando apontados por sua dupla, os levam a refletir sobre seu processo criativo e sobre suas escolhas organizacionais e temáticas em seus próprios textos; o segundo por trazer à atenção deles os elementos temáticos, culturais e verbais que situam as produções dentro de um gênero, bem como por suscitar debates e questionamentos sobre as narrativas lidas.

A turma se mostrou entusiasmada com a ideia de um trabalho em duplas, algo frequentemente solicitado por eles. Houveram reclamações sobre as duplas aleatoriamente selecionadas, embora poucas, e a maioria se mostrou disposta a trabalhar com o colega com o qual foram agrupados. A dinâmica precisou ser explicada diversas vezes, possivelmente por se tratar de uma novidade, e os resultados não puderam ser analisados com calma, uma vez que os comentários e indicações voltaram para casa junto com os donos do texto. Os alunos que não entregaram a primeira versão foram orientados a iniciarem o trabalho na duração desta aula.

A segunda hora-aula do período havia sido inicialmente reservada para o início da reescrita efetiva; infelizmente, a atividade anterior acabou por ocupar mais tempo do que o previsto, e a entrega das produções textuais finais ficou marcada para a quinta-feira da próxima semana.

Aulas 9 e 10 - 8 de Julho de 2024 - 14h50 às 16h10

O encontro do dia 8 de Julho segue com a segunda parte do planejamento geral, com alunos e estagiários debruçados sobre a lenda “O Príncipe Medroso”. Estas aulas foram destinadas à uma atividade escrita, com o objetivo de resgatar a noção de sequência de eventos estabelecida no roteiro oral das aulas anteriores e analisar o papel das escolhas linguísticas, em particular o uso ou não uso de pronomes, para a elaboração de uma cadeira referencial. As perguntas foram elaboradas como uma forma de levar à reflexão subjetiva

sobre os personagens e a história por meio da reflexão sobre o uso da língua e seus efeitos no texto para que, ao fim da atividade, eles pudessem responder uma pergunta hipotética com base nas informações registradas.

O plano para esta aula se alinha, portanto, com o eixo da análise linguística. A metodologia proposta inicialmente era que, ao ler as perguntas, professora e aluno buscassem responder juntos antes da resposta ser registrada do quadro; notou-se, no entanto, que isso faria com que apenas alguns tentassem responder às questões, e os outros apenas copiam. A professora orientadora sugeriu, então, que fosse concedido aos alunos alguns minutos para buscar a resposta por si mesmo, seguidos pela correção imediata com a estagiária. Seguindo tal sistema, a turma conseguiu realizar três das cinco questões propostas, embora com um nível mais baixo de adesão do que as atividades anteriores e, por vezes, com clara relutância.

Aula 11 - 11 de Julho de 2024 - 17h20 às 18h

Para a décima primeira aula prevista, realizada no dia 11 de Julho, foi decidido seguir as orientações da professora supervisora para a finalização da atividade de análise linguística: em vez de seguir a mesma metodologia da aula anterior, propusemos para a turma que eles se dividissem em duplas, e, ao terminar a resolução das questões, que entregassem as respostas em uma folha para a professora.

O tempo diminuto desta aula impossibilitou que muitos finalizassem a atividade, mesmo contando com a assistência dos estagiários; ao fim do período, no entanto, a estagiária em regência reservou cinco minutos finais para uma breve discussão sobre a investigação proposta. A resposta final da turma foi que, sem a ilusão de coragem, o protagonista da lenda provavelmente teria tido um desfecho bastante distinto. A análise das decisões tomadas pelos personagens e como elas levam à caminhos narrativos específicos toca no desenvolvimento da competência de leitura, ao passo que a escolha de articular tal análise com a reflexão sobre o uso de pronomes e seu papel na progressão referencial da lenda vai de encontro com a proposta de desenvolvimento da análise linguística.

Aula 12 - 1º de Agosto de 2024 - 17h20 às 18h

A aula do dia primeiro de Agosto marca o final definitivo da regência do estagiário Gabriel, com uma dinâmica voltada para a avaliação do processo de produção textual na

visão dos estudantes. Levando em consideração a baixa adesão da turma em discussões voluntárias, foi implementada a metodologia do “objeto de fala”, na qual apenas o aluno em posse de um objeto específico poderia compartilhar seu relato com a experiência de criação literária e, ao fim de sua exposição, poderia escolher um colega para reproduzir a mesma dinâmica. Antes do início da atividade, os estagiários explicaram a atividade e sugeriram pontos-chave para que eles compartilhassem com a turma, como suas inspirações, se o processo de produção foi fácil ou difícil, se eles gostaram do seu resultado final e etc. Também ficou programada a entrega das notas da avaliação realizada antes as férias, no formato de produção textual.

Nota-se que, a partir deste encontro, entra em vigência o horário adaptado para a reposição das aulas perdidas devido à paralisação dos TAEs e professores. Ficou estipulado, portanto, que o último período do dia se estenderia em 20 minutos, bem como o primeiro período; o encontro descrito conteve, portanto, uma hora de duração.

No início, os estudantes se mostraram relutantes com a proposta, até mesmo o voluntário inicial. Muitos não recordavam nossas orientações iniciais e questionavam “o que era para responder”, recorrendo à afirmações genéricas como “foi legal”, “eu gostei”, “não tive inspirações”. Também aproveitaram a oportunidade de escolher o próximo a falar como uma espécie de brincadeira para com os seus amigos e, em dado momento, o estagiário regente precisou intervir para que a fala não ficasse centrada apenas no grupo dos meninos.

Aos poucos, no entanto, os estudantes pareceram mais dispostos a se abrir, alguns afirmando que não gostaram do processo ou que sentiram dificuldade em pontos específicos, como na finalização da história ou na elaboração de um conflito. No geral, o sistema de escolher uma pessoa para falar parece ter tido mais engajamento do que o pedido por voluntários, e a proposta pôde trabalhar a competência da oralidade na medida em que incentivou a turma a exercitar a elaboração e expressões de opiniões e experiências.

Aulas 13 e 14 - 2 de Agosto de 2024 - 13h10 às 14h50.

O encontro final ocorreu no dia 2 de Agosto, dentro dos padrões do horário adaptado pela instituição. De volta sob a regência da estagiária Isabella, as aulas seguem o plano de aula final do planejamento de dez encontros previamente aprovado, nas quais será colocada em prática a construção de uma linha do tempo de objetos culturais etíopes. A atividade foi executada a partir da formação de cinco grupos, que receberam uma imagem de seu objeto e

um texto com informações referentes à ele, tiradas de notícias, descrições de galerias e lojas; os grupos também receberam folhas de papel pardo, e foram instruídos a organizarem as informações extraídas dos textos na forma de mapas mentais.

A atividade em grupo foi, de início, recebida com confusão. Apesar das orientações registradas no quadro, foi necessária uma explicação individual para cada grupo para que eles compreendessem o que estava sendo solicitado deles. A necessidade de esclarecimento constante se provou frutífera, no entanto, na medida em que os murais eram construídos e os estudantes demonstraram engajamento e curiosidade para com os objetos selecionados. Essa proposta se desdobra no eixo da leitura, uma vez que é baseada na busca de informações-chaves dentro de textos e identificação do que é relevante para a compreensão do que é o objeto e o que ele representa.

Apesar da dedicação, tempo se provou um empecilho, mesmo com os 20 minutos de acréscimo no início dos períodos. Foi necessária alguma pressão para que a turma focasse mais no trabalho e menos na interação com os colegas, mas, por fim, todos foram capazes de finalizar seus respectivos murais, que foram colados em ordem cronológica no corredor, exposto para o restante da escola.

10.1 Avaliação

A escolha de realizar apenas uma atividade avaliativa foi oferecida no início do período de regência, e a dupla de estagiários optou por priorizar uma execução mais cuidadosa de uma avaliação única do que gerar duas notas e correr o risco de prejudicar o aprendizado da turma ou a aplicação dos planos adaptados, uma vez que tempo foi uma preocupação latente no decorrer do período de regência.

Entende-se que a produção textual ocorra dentro de circunstâncias sociais específicas; nesse sentido, era importante que os estudantes tivessem o que dizer, para quem dizer e as ferramentas com as quais dizer. A temática do medo e outras adjacentes às lendas trabalhadas, como a sinceridade, a coragem e a aceitação própria, serviram como um ponto de partida em comum para a elaboração das narrativas dos estudantes, uma vez que são sentimentos com a qual todos possuem experiência, e a partir dos quais sua escrita poderia adquirir um significado social intencional por parte dos autores; no que diz respeito à para quem dizer, a noção de um público-alvo foi o objetivo principal da atividade de “revisão de pares” realizada no dia 5, na qual os estudantes tiveram a oportunidade de interagir com as

produções dos colegas como leitores, e se colocarem como autores diante das críticas e elogios.

A parte das *ferramentas para dizer*, no entanto, não parece ter ficado clara o suficiente. Ainda que tenhamos discutido a definição de lenda e mitos e lembrado elementos formais pontuais que devem ser levados em consideração na produção do gênero textual indicado, foi observada uma certa dificuldade na elaboração de textos que se encaixam no padrão solicitado. Atribui-se como fator contribuinte a decisão dos estagiários de encurtar as discussões pré-avaliação, em prol do tempo de escrita e reescrita da produção textual em si; apesar de menos que ideal, foi apenas uma das escolhas necessárias para acomodar um planejamento de 20 horas-aula em 70% deste tempo.

Ademais, contamos com um total de 19 narrativas avaliadas, dentre versões finais e primeiras versões de alunos que não chegaram a entregar a reescrita. Dos 26 alunos aos quais a atividade foi proposta, um total de 7 não concluíram nenhuma das versões.

Os resultados finais foram massivamente positivos, e não foram poupados elogios à turma pela sua dedicação, apesar dos empecilhos expressos. Houve apenas uma nota abaixo da média e, apesar da aparente dificuldade de compreensão do que seria uma lenda como gênero textual, os estudantes demonstraram maestria e criatividade na elaboração de suas narrativas e na articulação do medo como elemento motivador.

10.2 Reflexão sobre a prática

A passagem do planejamento na regência não esclarece qual seria o mítico papel do professor; pelo contrário, a transposição do que está no planejamento, com todo o seu cuidado e ajustes técnicos, para o plano prático e para a vida dos alunos, coloca o professor iniciante em uma posição de incerteza perante todas as variáveis. As imprevisibilidades que permeiam a vida escolar são diversas e numerosas, e exigem uma flexibilidade excepcional por parte do educador e de seu planejamento.

Tal flexibilidade não deve ser tomada como vagueza ou improviso; pelo contrário, se faz necessário um conhecimento profundo das partes que constituem o evento de uma aula para que o profissional da educação entenda quais partes podem ser alteradas e como. Nesse sentido, o planejamento não se apresenta como uma previsão, mas como um guia para que se tenha em mente sempre o lugar em que se quer chegar e quais os possíveis caminhos para tal.

Ao longo desse processo, a presença de uma professora orientadora e uma supervisora se tornou indispensável, uma vez que as alterações necessárias para a aplicação do planejamento foram excepcionais em número e natureza.

O recorte considerável na sequência inicialmente proposta foi o primeiro e talvez maior desafio; a escolha de o que manter e o que eliminar era uma discussão constante entre estagiários e professoras responsáveis, e recalculando a rota se transformou em um processo diário. Por consequência, o gerenciamento de tempo ao longo das aulas também se apresentou como um empecilho: talvez por escassez de experiência, a flexibilidade previamente mencionada fez falta nas decisões tomadas pela dupla.

O aspecto da interação social de um professor para com sua turma também surgiu como uma dificuldade: controle e gerenciamento de sala, controle no uso de celulares, capturar e manter a atenção dos alunos e incentivar a participação das atividades e discussões. Se trata de uma barreira esperada em sua existência, uma vez que o curso de graduação não oferece oportunidades de observação da prática docente antes do estágio, mas inesperada na dificuldade de sua superação: o aluno sobre o qual falamos nas disciplinas teóricas ao longo da licenciatura não tem uma personalidade beligerante, não oferece respostas de desafio e não nega a execução e engajamento durante as aulas. Encontrar o espaço entre professor-ditador e o professor-permissivo se provou mais complexo do que o imaginado, e ficou como um ponto para ser melhorado na próxima etapa do estágio.

Outro enfrentamento que se fará necessário para o próximo ciclo é a aproximação do conhecimento que os professores estagiários desejam construir com uma linguagem que seja reconhecível e compreensível para a turma. Esse pode ter sido um dos motivos pelos quais o engajamento da turma nos debates orais sofria com momentos de baixa adesão.

Em contrapartida, a recepção da turma para com os estagiários foi positiva de um modo geral, e a mudança da professora titular para a regência do estágio não causou perturbações aparentes. A novidade da proposta de estágio e uma certa curiosidade talvez tenha influenciado o comportamento da sala, mas o fato é que, ao menos durante as primeiras aulas, tivemos poucos problemas de gerenciamento de sala e, em algumas atividades pontuais, eles se mostraram mais solícitos do que o esperado.

Um momento de surpresa foi o interesse da turma pelas lendas lidas e pelos livros dos quais eles foram retirados, que seguiram com perguntas de quais seriam esses livros e se

poderiam ser encontrados na biblioteca da escola. Tal curiosidade é inusitada, pois os estudantes já expressavam previamente um desgosto pela prática da leitura, e foi considerado um choque extremamente positivo para os estagiários.

Destaca-se também a qualidade das produções textuais entregues para avaliação; nesse quesito, os alunos demonstraram uma grande criatividade e seriedade surpreendente sobre o seu papel como autor, capazes de elaborar narrativas únicas e reconstruí-las a partir das críticas dos colegas e orientações dos estagiários.

De forma geral, o período de regência é o momento que mais retém sentimentos contraditórios para os estagiários— talvez por ser, apesar do cuidado de planejamento, o momento mais incerto. Esse ciclo de estágio contou com a interferência de fatores extraordinários e fora do controle de qualquer um dos envolvidos, mas mesmo nos dias mais corriqueiros, a escola ainda é um ambiente cheio de surpresas. Em um ambiente como esse sétimo ano, em especial, as variáveis se acentuam: além da presença de alunos da educação especial, que requerem atendimento individualizado e constante, são alunos de temperamentos diversos e extremamente ativos, e encontrar o equilíbrio entre o pulso firme demais ou a compreensão excessiva pode ser um desafio.

A oportunidade de realizar esse trabalho em um campo como a Escola de Aplicação foi um diferencial, uma vez que a escola não apenas foi projetada para receber estagiários da Universidade Federal de Santa Catarina, como o faz com frequência o suficiente para que exista uma dinâmica de acolhimento, orientações e expectativas claras quanto aos papéis dos estagiários.

11. REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

DE SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **PEDAGOGIA**, p. 205, 2017

DOLZ, J.,M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, 2008.

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

11. ANEXOS

1.1 ANEXO I - Planos de aula

PLANO DE AULA 1

Nome da escola: Colégio de Aplicação - UFSC
Nome do Professor Supervisor: Cristiane Seimetz-Rodrigues
Nome do Acadêmico: Isabella da Silva Monsani
Data:
Duração: 2 horas-aula
Conteúdo: Lendas africanas
Requisitos mínimos: Conhecimento de aspectos básicos de narrativa

1. OBJETIVO GERAL:

Conhecer textos do gênero textual lendas africanas, de modo a compreender as características e funcionalidade do texto, bem como sua importância para a visão cosmológica e social de um povo. O trabalho se desdobrará nos eixos leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conhecer as características e funcionalidade do gênero textual lenda.
- b) Compreender o papel dos mitos e lendas na visão cosmológica e social de um povo.
- c) Identificar o medo como um fator motivador para a elaboração de mitos e lendas.
- d) Ler a lenda “O príncipe medroso”, da etnia XXX, presente no livro XXX.
- e) Realizar atividades de compreensão de leitura a partir de um roteiro de leitura oral.

3. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- a) Dinâmica dos medos.
- b) Leitura de lenda.
- c) Contextualização geográfica do local de produção.
- d) Características formais do gênero textual abordado.

4. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVO PARA A APRENDIZAGEM

- a) Dinâmica dos medos; a partir da contribuição da turma com seus próprios medos, a professora irá construir uma lista no quadro para evidenciar a presença de tal sentimento no cotidiano.

5. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

No primeiro momento, será introduzida, de forma oral, uma discussão sobre o conceito e a presença do medo nas vidas dos estudantes a partir das seguintes questões norteadoras:

- a) O que vocês entendem por “medo”?
- b) Quais os seus medos?

Os exemplos mencionados serão anotados no quadro da forma de um mapa mental, de modo que os alunos tenham uma representação visual dos medos presentes na narrativa em comparação com seus próprios, bem como quais as suas similaridades e suas diferenças. A partir dessa dinâmica, iremos adentrar a discussão sobre o medo como um fator motivador para a criação narrativa, mais especificamente as narrativas de lendas e mitos. Os alunos serão inquiridos sobre as características intrínsecas dos gêneros textuais mencionados, e, de forma colaborativa, retornaremos ao quadro para elaborar uma lista de características chave, como uma forma de retomada.

Os alunos serão lembrados de que lendas e mitos estão intrinsecamente relacionados com a cosmovisão, cultura e sociedade do povo que a cria e, tomando esse gancho, a discussão será guiada para uma contextualização geográfica da região no qual o lenda a ser trabalhada surgiu. Tal contextualização será visual, realizada a partir de papéis impressos com o mapa do continente africano e um mapa focado na região na qual a narrativa se passa.

Para a atividade de pré-leitura, serão realizadas algumas perguntas, de caráter oral, acerca das expectativas dos alunos para a leitura de “O Príncipe Medroso”, a fim de exercitar as habilidades de antecipação e refletir sobre as possibilidades narrativas relacionadas à figura do príncipe e o sentimento de medo, a partir das seguintes questões norteadoras:

- a) Como você imagina que um príncipe deva ser?
- b) Levando em consideração o título do texto, o que você espera do conto?
- c) Como você espera que o conto vá terminar?

Na sequência, será lida a lenda pela professora. O texto será distribuído em folhas impressas para a turma, providenciadas pela professora, e os alunos serão orientados a grifar palavras desconhecidas. Uma vez que a leitura esteja completa, serão retomadas as hipóteses de leitura, a fim de verificar se elas se comprovaram. Por fim, retornaremos às palavras classificadas como desconhecidas pela turma e, a partir do contexto do texto, professora e alunos irão tentar descobrir juntos o que elas podem significar.

6. RECURSOS:

Quadro, canetas, cópias em papel do material com mapa.

7. SÍNTESE INTEGRADORA:

Espera-se que os alunos conheçam as características intrínsecas do gênero proposto e compreendam que os aspectos culturais, sociais e religiosos dos seus locais de origem não podem ser dissociados da narrativa. Além disso, espera-se dar continuidade à temática do medo, estabelecida na primeira parte do planejamento, e fixar a noção de que mitos e lendas surgem a partir da necessidade de explicação ou racionalização de certos eventos, fenômenos ou sentimentos, bem como uma forma de passar ensinamentos valorizados dentro de uma comunidade. Ao final das aulas, os alunos devem, também, conhecer a lenda “O príncipe medroso”.

8. AVALIAÇÃO:

A avaliação do quão perto chegamos dos objetivos estabelecidos se dará por meio da análise da capacidade de correlação entre sentimentos humanos, culturas e lendas, mediante engajamento da turma nas discussões propostas.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANEXOS

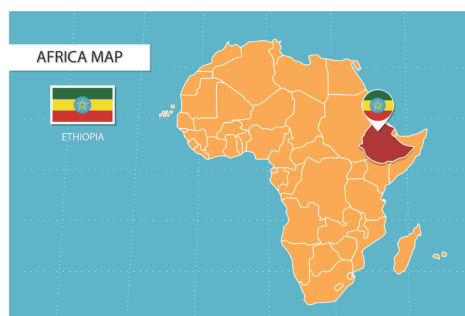
ANEXO 1 - Mapas da Etiópia

Colégio de Aplicação - UFSC
Disciplina: Português.
Estagiários: Isabella S. Monsani, Gabriel Barreto.
Estudante:

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.
Professora Supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.
Data:
Turma: 7º ano B

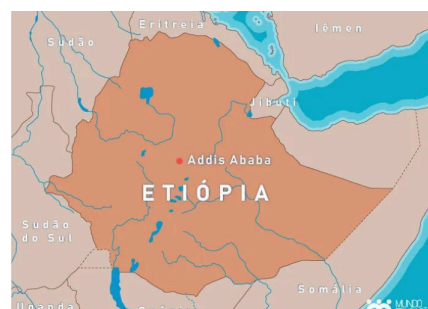
MAPAS DA ETIÓPIA

Visão do continente africano:



disponível em: <https://www.coladaweb.com/geografia/paises/etiopia>

Visão do país:



disponível em: <https://www.coladaweb.com/geografia/paises/etiopia>

visualização em pdf:
https://drive.google.com/file/d/1QJT4kXPeiMfPoOJJVffga7DB_TAcNylU/view?usp=sharing

ANEXO 2 - Respostas esperadas para as perguntas norteadoras.

1. Respostas esperadas das questões sobre medos.

a) O que você entende por medo?

Espera-se uma articulação próxima da definição “senso comum” de medo, como: um sentimento, ameaça de segurança, reconhecimento de perigo.

b) Quais são seus medos?

Esta é uma pergunta que exige respostas pessoais e, portanto, colocações de diversas categorias serão aceitas, como medos emocionais (solidão, esquecimento, falha), medos práticos (altura, certos animais, escuro) e medos relacionados com fantasia (personagens específicos, monstros).

2. Respostas esperadas das questões sobre expectativas do conto proposto:

a) Como você imagina que um príncipe deva ser?

Espera-se a associação da imagem do príncipe com o ideal ocidental clássico, de um homem de boa aparência, criação nobre, boas maneiras e disposto a enfrentar grandes empecilhos em prol de outrém.

b) Levando em consideração o título do texto, o que você espera do conto?

A associação lógica de que o príncipe, apesar da idealização do título que é esperada, sofre pelas limitações de seus medos.

c) Como você espera que o conto vá terminar?

Mais uma vez, espera-se a antecipação de uma história de superação, na qual o príncipe, apesar de medroso, alcança seu grande objetivo e se mostra superior ao sentimento de medo.

ANEXO 3 - O Príncipe Medroso

O PRÍNCIPE MEDROSO (SOMÁLIA, ETIÓPIA E OUTROS PAÍSES DA ÁFRICA ORIENTAL)

Na região da Etiópia onde o Nilo Azul rega as terras e os campos, havia um jovem príncipe, chamado Sintayehu, que deixava seu pai, o rei, desesperado. O príncipe era alto, atraente, bom conversador, inteligente e simpático. Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso. Ver uma lança o fazia tremer. Ouvir o rugido de um leão, mesmo que fosse de longe, o paralisava. Pensar em uma guerra o horrorizava. O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.

Um dia, quando o príncipe Sintayehu já era um jovem bem formado, o rei decidiu que chegara a hora de convertê-lo em um homem. Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe

que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia. Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança... Mas o rei não quis ouvir nada do que o filho dizia: ordenou ao médico que lhe trouxesse um bom remédio contra todas as doenças e que lhe enfaixasse a perna e mandou que lhe dessem uma lança nova. O príncipe se sentiu obrigado a acompanhar o de jovens caçadores quando se preparavam para ir ao bosque. A prova consistia em se separarem quando estivessem dentro do bosque, o mais denso da região, e cada um devia procurar um animal selvagem para caçar.

O príncipe Sintayehu tinha muito medo. Quando se viu no meio do bosque, sentiu-se mais sozinho do que nunca, totalmente perdido e desorientado. Estava quase escurecendo, e ele pensou que o melhor seria subir numa árvore e procurar dormir, embora os gritos dos animais e dos pássaros o assustassem a toda hora.

De repente, ouviu um barulho muito forte e, meio adormecido, caiu da árvore e aterrissou em cima de um grande monstro peludo, que deu um grito espantoso e desatou a correr com o príncipe em cima! Sintayehu, paralisado de medo, agarrou forte no pescoço do bicho e começou a gritar: "Eeeeeoooo!!!!". Quanto mais forte gritava, mais rápido corria o bicho. Atravessaram o bosque correndo e chegaram ao país vizinho. O bicho, que começava a ficar cansado, parou no meio da praça de uma cidade, bem diante do palácio do rei. Todos correram até a praça para ver o que estava acontecendo e o que fazia aquele jovem cavalgando uma hiena! O príncipe caiu no chão e, quando tentavam ajudá-lo a levantar-se, ficou logo em pé e disse, dando uma de valente:

— Não precisam ficar me olhando desse jeito! Não tem nada de extraordinário chegar montado numa hiena! Meu leão está manco, eu prefiro os leões! Levem-me até a casa do seu rei!

Enquanto isso acontecia na praça, a princesa Jetu, filha do rei daquele país vizinho, havia visto tudo. Era uma moça muito esperta e logo descobriu que o rapaz mentira porque estava com medo. E, sem conhecê-lo, apaixonou-se perdidamente por aquele jovem tão atraente e elegante. Sem pensar duas vezes, desceu correndo até onde ele estava e disse:

— Quando conhecer o rei, meu pai, tem que dizer a ele que "Eeeeeoooo" é o grito de guerra do seu país e que você normalmente monta um leão feroz.

Sintayehu ficou maravilhado pela beleza e pela simpatia da princesa Jetu, e também porque ela entendera que ele não era um guerreiro valente. Quando os guardas o levaram até o rei, seguiu os conselhos da princesa. Sintayehu aceitou a hospitalidade do rei antes de se deixar acompanhar até seu reino.

Pouco tempo depois, o príncipe Sintayehu e a princesa Jetu decidiram se casar. Mas, quando estavam preparando a festa, chegou uma notícia terrível ao palácio: um leão feroz estava atacando todas as aldeias para comer crianças e velhos. O rei decidiu que as bodas seriam celebradas quando tivessem conseguido eliminar o leão monstruoso, e mandou chamar Sintayehu:

— Temos a sorte de poder contar com você, já que meu povo não está acostumado a lutar contra leões. Um homem tão valente como você não terá nenhum problema para combatê-lo, não é mesmo? Assim que você o tiver vencido, celebraremos as bodas.

Sintayehu estava aterrorizado e não disse nada. A princesa Jetu viu logo que seu amado tinha muito medo. Fez com que bebesse uma grande quantidade de *tella* e de *tej* e carregou seu cavalo com um par de tinas cheias desse vinho. Dizem que a *tella* e o *tej* fazem esquecer o medo e as tristezas.

O príncipe Sintayehu foi embora tranquilo, e os habitantes da cidade da princesa Jetu se despediram dele admirando sua valentia. Uma hora mais tarde, os efeitos do *tej* e da *tella* o deixaram com tanto sono que ele adormeceu em cima do cavalo. Caiu no chão, e o cavalo, sem entender nada, se assustou e bateu contra uma árvore — e as tinas cheias de vinho de mel se partiram, derramaram e fizeram um grande charco.

Enquanto Sintayehu dormia sobre a relva, um leão sentiu o cheiro forte do *tej* derramado e se aproximou. Como tinha sede, tomou todo aquele líquido doce espalhado pelo chão. Até que ficou com muito sono e adormeceu profundamente.

Sintayehu acordou ainda zozinho e decidiu voltar o mais cedo possível. Confundiu o cavalo com o leão e montou em cima dele. O leão acordou logo e, surpreso com aquele homem na sua garupa, começou a correr como um endiabrado. Sintayehu gritava “Eeeeeoooo, eeeeeoooo!!!!” com todas as suas forças, até que tomaram o caminho que levava ao palácio do rei, o mesmo que a hiena fizera. E, pela segunda vez, o príncipe Sintayehu entrou na cidade em cima de um animal selvagem. As pessoas não conseguiam acreditar: um leão é mil vezes mais perigoso que uma hiena! E aquele leão era o maior que já haviam visto! O leão, cansado da corrida, do peso do príncipe e dos efeitos do *tej*, caiu deitado no chão, inconsciente. Os homens o enfiaram logo numa jaula e o levaram até o rei, junto com Sintayehu.

— Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.

— Você é o homem mais corajoso que já conheci! — exclamou o rei. — Amanhã mesmo celebraremos o casamento de minha filha Jetu com você!

Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e que sentir medo não era nenhum defeito.

O leão e a hiena viveram nos jardins do palácio pelo resto da vida.

PLANO DE AULA 2

Nome da escola: Colégio de Aplicação - UFSC

Nome do Professor Supervisor: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Nome do Acadêmico: Isabella da Silva Monsani

Data:

Duração: 1 hora-aula

Conteúdo: Lendas africanas

Requisitos mínimos: Conhecimento de aspectos básicos de narrativa

1. OBJETIVO GERAL:

Conhecer textos do gênero textual lendas africanas, de modo a compreender as características e funcionalidade do texto, bem como sua importância para a visão cosmológica e social de um povo. O trabalho se desdobrará nos eixos leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Localizar elementos básicos da narrativa.
- b) Analisar os personagens e como eles impulsionam o enredo.
- c) Compreender como um acontecimento desencadeia o próximo.

3. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- a) Leitura guiada de lenda.
- b) Elementos da narrativa.
- c) Progressão narrativa.

4. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVO PARA A APRENDIZAGEM

- a) Retomada dos conceitos prévios e expectativas sobre o que significa ser um príncipe e como o elemento do medo pode surgir.

5. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

Nesse segundo encontro, será proposto à turma um pequeno roteiro de questões orais, com o objetivo de desvendar a progressão narrativa e qual o papel dos personagens na sequência de eventos. A partir das respostas dos alunos, será confeccionada no quadro uma “teia narrativa”, com o objetivo de interligar de maneira visual as causas e consequências dos eventos narrados.

6. RECURSOS:

Quadro, canetas, cópias em papel do texto.

7. SÍNTESE INTEGRADORA:

Espera-se que a turma tenha compreendido como as características psicológicas e as ações dos personagens desencadeiam certos acontecimentos e como certas escolhas linguísticas estão relacionadas com o enredo.

8. AVALIAÇÃO:

A avaliação do quão perto chegamos dos objetivos estabelecidos se dará por meio do engajamento dos alunos nas discussões propostas.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 - O Príncipe Medroso

O PRÍNCIPE MEDROSO (SOMÁLIA, ETIÓPIA E OUTROS PAÍSES DA ÁFRICA ORIENTAL)

Na região da Etiópia onde o Nilo Azul rega as terras e os campos, havia um jovem príncipe, chamado Sintayehu, que deixava seu pai, o rei, desesperado. O príncipe era alto, atraente, bom conversador, inteligente e simpático. Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso. Ver uma lança o fazia tremer. Ouvir o rugido de um leão, mesmo que fosse de longe, o paralisava. Pensar em uma guerra o horrorizava. O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.

Um dia, quando o príncipe Sintayehu já era um jovem bem formado, o rei decidiu que chegara a hora de convertê-lo em um homem. Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia. Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança... Mas o rei não quis ouvir nada do que o filho dizia: ordenou ao médico que lhe trouxesse um bom remédio contra todas as doenças e que lhe enfaixasse a perna e mandou que lhe dessem uma lança nova. O príncipe se sentiu obrigado a acompanhar o grupo de jovens caçadores quando se preparavam para ir ao bosque. A prova consistia em se separarem quando estivessem dentro do bosque, o mais denso da região, e cada um devia procurar um animal selvagem para caçar.

O príncipe Sintayehu tinha muito medo. Quando se viu no meio do bosque, sentiu-se mais sozinho do que nunca, totalmente perdido e desorientado. Estava quase escurecendo, e ele pensou que o melhor seria subir numa árvore e procurar dormir, embora os gritos dos animais e dos pássaros o assustassem a toda hora.

De repente, ouviu um barulho muito forte e, meio adormecido, caiu da árvore e aterrissou em cima de um grande monstro peludo, que deu um grito espantoso e desatou a correr com o príncipe em cima! Sintayehu, paralisado de medo, agarrou forte no pescoço do bicho e começou a gritar: "Eeeeeooooo!!!!". Quanto mais forte gritava, mais rápido corria o bicho. Atravessaram o bosque correndo e chegaram ao país vizinho. O bicho, que começava a ficar cansado, parou no meio da praça de uma cidade, bem diante do palácio do rei. Todos correram até a praça para ver o que estava acontecendo e o que fazia aquele jovem cavalgando uma hiena! O príncipe caiu no chão e, quando tentavam ajudá-lo a levantar-se, ficou logo em pé e disse, dando uma de valente:

— Não precisam ficar me olhando desse jeito! Não tem nada de extraordinário chegar montado numa hiena! Meu leão está manco, eu prefiro os leões! Levem-me até a casa do seu rei!

Enquanto isso acontecia na praça, a princesa Jetu, filha do rei daquele país vizinho, havia visto tudo. Era uma moça muito esperta e logo descobriu que o rapaz mentira

porque estava com medo. E, sem conhecê-lo, apaixonou-se perdidamente por aquele jovem tão atraente e elegante. Sem pensar duas vezes, desceu correndo até onde ele estava e disse:

— Quando conhecer o rei, meu pai, tem que dizer a ele que "Eeeeeoooo" é o grito de guerra do seu país e que você normalmente monta um leão feroz.

Sintayehu ficou maravilhado pela beleza e pela simpatia da princesa Jetu, e também porque ela entendera que ele não era um guerreiro valente. Quando os guardas o levaram até o rei, seguiu os conselhos da princesa. Sintayehu aceitou a hospitalidade do rei antes de se deixar acompanhar até seu reino.

Pouco tempo depois, o príncipe Sintayehu e a princesa Jetu decidiram se casar. Mas, quando estavam preparando a festa, chegou uma notícia terrível ao palácio: um leão feroz estava atacando todas as aldeias para comer crianças e velhos. O rei decidiu que as bodas seriam celebradas quando tivessem conseguido eliminar o leão monstruoso, e mandou chamar Sintayehu:

— Temos a sorte de poder contar com você, já que meu povo não está acostumado a lutar contra leões. Um homem tão valente como você não terá nenhum problema para combatê-lo, não é mesmo? Assim que você o tiver vencido, celebraremos as bodas.

Sintayehu estava aterrorizado e não disse nada. A princesa Jetu viu logo que seu amado tinha muito medo. Fez com que bebesse uma grande quantidade de *tella* e de *tej* e carregou seu cavalo com um par de tinas cheias desse vinho. Dizem que a *tella* e o *tej* fazem esquecer o medo e as tristezas.

O príncipe Sintayehu foi embora tranquilo, e os habitantes da cidade da princesa Jetu se despediram dele admirando sua valentia. Uma hora mais tarde, os efeitos do *tej* e da *tella* o deixaram com tanto sono que ele adormeceu em cima do cavalo. Caiu no chão, e o cavalo, sem entender nada, se assustou e bateu contra uma árvore — e as tinas cheias de vinho de mel se partiram, derramaram e fizeram um grande charco.

Enquanto Sintayehu dormia sobre a relva, um leão sentiu o cheiro forte do *tej* derramado e se aproximou. Como tinha sede, tomou todo aquele líquido doce espalhado pelo chão. Até que ficou com muito sono e adormeceu profundamente.

Sintayehu acordou ainda zonzo e decidiu voltar o mais cedo possível. Confundiu o cavalo com o leão e montou em cima dele. O leão acordou logo e, surpreso com aquele homem na sua garupa, começou a correr como um endiabrado. Sintayehu gritava “Eeeeeoooo, eeeeeoooo!!!!” com todas as suas forças, até que tomaram o caminho que levava ao palácio do rei, o mesmo que a hiena fizera. E, pela segunda vez, o príncipe Sintayehu entrou na cidade em cima de um animal selvagem. As pessoas não conseguiam acreditar: um leão é mil vezes mais perigoso que uma hiena! E aquele leão era o maior que já haviam visto! O leão, cansado da corrida, do peso do príncipe e dos efeitos do *tej*, caiu deitado no chão, inconsciente. Os homens o enfiaram logo numa jaula e o levaram até o rei, junto com Sintayehu.

— Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.

— Você é o homem mais corajoso que já conheci! — exclamou o rei. — Amanhã mesmo celebraremos o casamento de minha filha Jetu com você!

Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e que sentir medo não era nenhum defeito.

O leão e a hiena viveram nos jardins do palácio pelo resto da vida.

ANEXO 2 - Questões orais para leitura guiada.

1. Quem é o personagem principal do conto?
O personagem principal é Sintayehu, um príncipe.
2. Quais características são atribuídas a ele no primeiro parágrafo? Quais seus medos?
Sintayehu é descrito como alto, atraente, bom conversador, inteligente, simpático e medroso. O príncipe tem medo de muitas coisas, dentre elas lanças, leões e guerras.
3. Em que lugar o conto se passa?
O conto se passa na Etiópia, na região banhada pelo Nilo Azul.
4. Como o rei é descrito? Ele é diferente do príncipe?
O rei é descrito como o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino, o que o torna bastante diferente do príncipe, que tem medo de tudo.
5. Qual é a ordem do rei para o príncipe? Por que ele deu tal ordem?
O rei decidiu mandar o príncipe em uma caçada anual, para que ele pudesse provar sua valentia. Ele toma esta decisão para tornar o príncipe um homem e forçá-lo a enfrentar seus medos.
6. Quais foram as artimanhas empregadas pelo príncipe para evitar a caçada? Elas tiveram o efeito desejado? Os truques de Sintayehu indicam honestidade?
Para escapar da ordem do pai, o príncipe finge que está doente, que sente muita dor na perna e que perde a lança; os truques não dão certo, pois o pai soluciona todos os problemas inventados. Este acontecimento indica que o príncipe não é honesto.
7. Como o príncipe acabou no reino vizinho? Como a fala do príncipe sobre tal acontecimento afeta sua imagem?
Sintayehu acabou no reino vizinho ao cair de uma árvore nas costas de uma hiena, que se assustou com os gritos dele e o carregou até a praça em frente ao castelo. A alegação do príncipe sobre normalmente montar um leão o faz um homem corajoso.
8. Quem é a princesa Jetu? Como ela é caracterizada no texto?
Princesa Jetu é a filha do rei do reino vizinho. Ela é descrita como muito esperta, bonita e simpática.
9. Por que a princesa Jetu se apaixonou pelo príncipe?
A princesa se apaixonou pelo príncipe porque ele era atraente e elegante; isso indica que ela não considera o medo como um defeito ou algo que diminua o valor do príncipe.
10. Qual o conselho que a princesa dá ao príncipe, quando eles estão para se reunir com o rei? Como a mentira que ela orienta o príncipe a contar o faz parecer?

A princesa orienta o príncipe a dizer que normalmente monta um leão, e que deve dizer que “eeeeoooo” é o grito de guerra do povo dele. Essas declarações fazem Sintayehu parecer um guerreiro valente.

11. Qual a notícia terrível que adiou o casamento deles? Por que Sintayehu se tornou responsável por resolver o problema?

A notícia que adia o casamento é que o reino da princesa Jetu está sendo atacado por um terrível leão. O rei considera que o problema deve ser enfrentado por Sintayehu porque ele é visto pelo povo daquele reino como um grande guerreiro.

12. Qual a estratégia da princesa para o enfrentamento do perigo? O plano termina
13. como ela esperava?

A princesa Jetu oferece ao príncipe garrafas de tella e tej, para que ele se sinta mais corajoso. O plano não sai como esperado, pois o príncipe adormece e cai do cavalo junto com as bebidas.

14. As ações do príncipe com relação ao leão são acidentais ou planejadas? E seus resultados, são positivos ou negativos? Como você pode concluir isso?

As ações do príncipe são acidentais, pois ele confunde o cavalo com o leão adormecido e monta o animal. Os resultados desse acidente são positivos, pois o príncipe mais uma vez é visto como um herói pelo povo.

15. Ao final do conto, qual o desfecho dos seguintes personagens:

a) Leão e hiena

Os animais vivem tranquilamente nos jardins do palácio.

b) Reis

Os reis ficam satisfeitos com o casamento de seus filhos.

c) Príncipe Sintayehu e Princesa Jetu

O príncipe e a princesa se casam e vivem felizes, e apenas eles sabem que sentir medo não é um defeito.

PLANO DE AULA 3

Nome da escola: Colégio de Aplicação - UFSC

Nome do Professor Supervisor: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Nome do Acadêmico: Isabella da Silva Monsani

Data:

Duração: 2 hora-aula

Conteúdo: Lendas africanas

Requisitos mínimos: Conhecimento de aspectos básicos de narrativa

1. OBJETIVO GERAL:

Conhecer textos do gênero textual lendas africanas, de modo a compreender as características e funcionalidade do texto, bem como sua importância para a visão

cosmológica e social de um povo. O trabalho se desdobrará nos eixos leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Analisar a progressão referencial dentro do texto.
- b) Explorar a relação entre escolhas linguísticas, a caracterização dos personagens e os eventos do enredo.

3. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- a) Compreensão textual a partir de roteiro de leitura.
- b) Análise linguística.

4. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVO PARA A APRENDIZAGEM

- b) Retomada do texto a partir de questões pós-leitura.

5. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

A aula se iniciará com uma proposta de discussão comparativa entre o que eles esperavam da lenda em um momento prévio à leitura, pensando nas respostas que foram dadas no primeiro encontro e quais de suas antecipações foram subvertidas ou concretizadas. A partir desta discussão, será proposto o seguinte mistério:

- a) Caso o príncipe não tivesse criado a ilusão de valentia, o final dele seria diferente?

Estabelecidas as questões hipotéticas, a proposta é que, a partir da estrutura do texto, seja elaborado um trabalho investigativo para comprovar ou negar que a impressão de coragem tenha sido essencial para o desfecho do conto. Este trabalho de busca seria guiado primariamente pela análise de elementos linguísticos do texto, voltada em especial para o campo do sequenciamento referencial e emprego pronominal no conto. Os trechos a serem analisados foram selecionados previamente, e o trabalho será realizado no quadro, em conjunto com os alunos; o recorte foi feito pensando em quais sentenças podem expressar a aprovação do rei ou do povo pela coragem e admiração à imagem do guerreiro ou desaprovação pela covardia.

Ao final da aula, após terem sido reunidas “pistas” o suficiente sobre uma possível mudança no encerramento do conto relacionada com os acontecimentos do príncipe, os estudantes darão o veredito sobre o mistério proposto. Com base nas pistas reunidas, o restante da aula será ocupado por diferentes possíveis desfechos que se conectem com o restante da narrativa.

6. RECURSOS:

Quadro, canetas, cópias em papel do texto. Roteiro de leitura impresso.

7. SÍNTESE INTEGRADORA:

Espera-se que a turma tenha seja capaz de reconhecer o modo como os elementos linguísticos influenciam na impressão de um texto, bem como sejam capazes de compreender como informações não explícitas servem de contextualização e explicam certas ações e acontecimentos.

8. AVALIAÇÃO:

A avaliação do quão perto chegamos dos objetivos estabelecidos se dará por meio do engajamento dos alunos nas discussões propostas, bem como a resposta final da turma sobre a hipótese proposta.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 - O Príncipe Medroso

O PRÍNCIPE MEDROSO (SOMÁLIA, ETIÓPIA E OUTROS PAÍSES DA ÁFRICA ORIENTAL)

Na região da Etiópia onde o Nilo Azul rega as terras e os campos, havia um jovem príncipe, chamado Sintayehu, que deixava seu pai, o rei, desesperado. O príncipe era alto, atraente, bom conversador, inteligente e simpático. Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso. Ver uma lança o fazia tremer. Ouvir o rugido de um leão, mesmo que fosse de longe, o paralisava. Pensar em uma guerra o horrorizava. O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.

Um dia, quando o príncipe Sintayehu já era um jovem bem formado, o rei decidiu que chegara a hora de convertê-lo em um homem. Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia. Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança... Mas o rei não quis ouvir nada do que o filho dizia: ordenou ao médico que lhe trouxesse um bom remédio contra todas as doenças e que lhe enfaixasse a perna e mandou que lhe dessem uma lança nova. O príncipe se sentiu obrigado a acompanhar o de jovens caçadores quando se preparavam para ir ao bosque. A

prova consistia em se separarem quando estivessem dentro do bosque, o mais denso da região, e cada um devia procurar um animal selvagem para caçar.

O príncipe Sintayehu tinha muito medo. Quando se viu no meio do bosque, sentiu-se mais sozinho do que nunca, totalmente perdido e desorientado. Estava quase escurecendo, e ele pensou que o melhor seria subir numa árvore e procurar dormir, embora os gritos dos animais e dos pássaros o assustassem a toda hora.

De repente, ouviu um barulho muito forte e, meio adormecido, caiu da árvore e aterrisou em cima de um grande monstro peludo, que deu um grito espantoso e desatou a correr com o príncipe em cima! Sintayehu, paralisado de medo, agarrou forte no pescoço do bicho e começou a gritar: "Eeeeeooooo!!!!". Quanto mais forte gritava, mais rápido corria o bicho. Atravessaram o bosque correndo e chegaram ao país vizinho. O bicho, que começava a ficar cansado, parou no meio da praça de uma cidade, bem diante do palácio do rei. Todos correram até a praça para ver o que estava acontecendo e o que fazia aquele jovem cavalgando uma hiena! O príncipe caiu no chão e, quando tentavam ajudá-lo a levantar-se, ficou logo em pé e disse, dando uma de valente:

— Não precisam ficar me olhando desse jeito! Não tem nada de extraordinário chegar montado numa hiena! Meu leão está manco, eu prefiro os leões! Levem-me até a casa do seu rei!

Enquanto isso acontecia na praça, a princesa Jetu, filha do rei daquele país vizinho, havia visto tudo. Era uma moça muito esperta e logo descobriu que o rapaz mentira porque estava com medo. E, sem conhecê-lo, apaixonou-se perdidamente por aquele jovem tão atraente e elegante. Sem pensar duas vezes, desceu correndo até onde ele estava e disse:

— Quando conhecer o rei, meu pai, tem que dizer a ele que "Eeeeeooooo" é o grito de guerra do seu país e que você normalmente monta um leão feroz.

Sintayehu ficou maravilhado pela beleza e pela simpatia da princesa Jetu, e também porque ela entendera que ele não era um guerreiro valente. Quando os guardas o levaram até o rei, seguiu os conselhos da princesa. Sintayehu aceitou a hospitalidade do rei antes de se deixar acompanhar até seu reino.

Pouco tempo depois, o príncipe Sintayehu e a princesa Jetu decidiram se casar. Mas, quando estavam preparando a festa, chegou uma notícia terrível ao palácio: um leão feroz estava atacando todas as aldeias para comer crianças e velhos. O rei decidiu que as bodas seriam celebradas quando tivessem conseguido eliminar o leão monstruoso, e mandou chamar Sintayehu:

— Temos a sorte de poder contar com você, já que meu povo não está acostumado a lutar contra leões. Um homem tão valente como você não terá nenhum problema para combatê-lo, não é mesmo? Assim que você o tiver vencido, celebraremos as bodas.

Sintayehu estava aterrorizado e não disse nada. A princesa Jetu viu logo que seu amado tinha muito medo. Fez com que bebesse uma grande quantidade de *tella* e de *tej* e carregou seu cavalo com um par de tinas cheias desse vinho. Dizem que a *tella* e o *tej* fazem esquecer o medo e as tristezas.

O príncipe Sintayehu foi embora tranquilo, e os habitantes da cidade da princesa Jetu se despediram dele admirando sua valentia. Uma hora mais tarde, os efeitos do *tej* e da *tella* o deixaram com tanto sono que ele adormeceu em cima do cavalo. Caiu no chão, e o cavalo, sem entender nada, se assustou e bateu contra uma árvore — e as tinas cheias de vinho de mel se partiram, derramaram e fizeram um grande charco.

Enquanto Sintayehu dormia sobre a relva, um leão sentiu o cheiro forte do *tej* derramado e se aproximou. Como tinha sede, tomou todo aquele líquido doce espalhado pelo chão. Até que ficou com muito sono e adormeceu profundamente.

Sintayehu acordou ainda zozado e decidiu voltar o mais cedo possível. Confundiu o cavalo com o leão e montou em cima dele. O leão acordou logo e, surpreso com aquele homem na sua garupa, começou a correr como um endiabrado. Sintayehu gritava “Eeeeeoooo, eeeeeoooo!!!!” com todas as suas forças, até que tomaram o caminho que levava ao palácio do rei, o mesmo que a hiena fizera. E, pela segunda vez, o príncipe Sintayehu entrou na cidade em cima de um animal selvagem. As pessoas não conseguiam acreditar: um leão é mil vezes mais perigoso que uma hiena! E aquele leão era o maior que já haviam visto! O leão, cansado da corrida, do peso do príncipe e dos efeitos do teju, caiu deitado no chão, inconsciente. Os homens o enfiaram logo numa jaula e o levaram até o rei, junto com Sintayehu.

— Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.

— Você é o homem mais corajoso que já conheci! — exclamou o rei. — Amanhã mesmo celebraremos o casamento de minha filha Jetu com você!

Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e que sentir medo não era nenhum defeito.

O leão e a hiena viveram nos jardins do palácio pelo resto da vida.

ANEXO 2 - Perguntas pós-leitura

1. Pensando na definição de herói tradicional, você classificaria o príncipe como tal? Ele é o que você esperava de um príncipe, mesmo um medroso? Por que?

A resposta para esta questão é de caráter pessoal e opinativo, e dependerá das respostas de questões anteriores. É esperado, no entanto, que Sintayehu não seja visto como um herói tradicional, já que seus atos de coragem são apenas simulações ou acidentes convenientes. Além disso, espera-se que o príncipe seja um personagem inusitado para a maioria, pois ele não dispõe da determinação para enfrentar seus medos.

2. O conto acaba como você esperava? Por quê?

A resposta para esta questão é individual, e dependerá da resposta de questões anteriores. É esperado, no entanto, que o final seja inesperado para os estudantes, uma vez que o príncipe não segue os moldes de personalidade ou resolução de conflitos esperado de um herói tradicional.

ANEXO 4 - Atividade de Análise Escrita

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

ATIVIDADE: INVESTIGAÇÃO

1. *“Pensar em uma guerra o horrorizava. O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.”*
 - a. A quem se refere a primeira frase? E a segunda? Como você chegou a essa conclusão?
 - b. Quais informações sobre os personagens as frases expressam? São informações opostas ou semelhantes? Justifique.
 - c. A característica expressa na primeira frase é uma característica que o rei admira? Qual informação do texto lhe permite concluir isso?
2. *“Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia.”*
 - a. Quem realizou a função de “mandar chamar” e “ordenar”? Como você chegou à(sem crase) esta conclusão?
 - b. Em “chamá-lo” e “ordenou-lhe”, a quem as palavras “lo” e “lhe” se referem? Quais outras palavras podem ser usadas do mesmo modo?
 - c. Por que o indivíduo em questão foi chamado? O que motivou esse chamado?
3. *“Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança. . .”*
 - a. Quem fingiu que estava doente? Como você chegou a essa conclusão?
 - b. Observe as sentenças abaixo e aponte quais palavras ou expressões você pode inserir nos espaços em branco sem que o sentido seja modificado:

Primeiro _____ fingiu que estava doente
depois, _____ que sentia muita dor na perna
mais tarde, _____ que havia perdido a lança
 - c. Reflita sobre as palavras e expressões escolhidas para preencher as lacunas e o que elas dizem sobre o caráter do príncipe.
4. *“— **Temos** a sorte de poder contar com você, já que meu povo não está acostumado a lutar contra leões. Um homem tão valente como você não terá nenhum problema para combatê-lo, não é mesmo? Assim que você o tiver vencido, **celebraremos** as bodas.*
 - a. A quem os verbos “temos” e “celebraremos” se referem?]
 - b. Qual informação o primeiro verbo introduz? Como esta informação afeta Sintayehu?
 - c. Quais outras expressões poderiam substituir a expressão “assim que”? Pensando nas possíveis substituições, “assim que” introduz uma condição, uma causa ou uma consequência? Justifique.
 - d. Como o pedido do rei apresenta como um obstáculo para Sintayehu?

5. “— *Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.*

— *Você é o homem mais corajoso que já conheci!* — exclamou o rei. — *Amanhã mesmo celebraremos o casamento de minha filha Jetu com você!*

*Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e **decidiram** que sentir medo não era nenhum defeito.”*

- a. O casamento foi realizado apenas após qual ação do príncipe?
- b. A declaração do pai de Jetu sobre Sintayehu expressa que sentimento? O que isso diz sobre este rei?
- c. Sobre o outro rei, pai de Sintayehu: por que ele está satisfeito com o filho?
- d. O verbo “decidiram” se refere à quem? Essa parece ser uma decisão pública ou algo que a princesa e o príncipe decidem manter para si?

ANEXO 4 - Trechos selecionados e pontos de análise.

1. “*Pensar em uma guerra o horrorizava. O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.*”

- a. A quem se refere a primeira frase? E a segunda? Como você chegou a essa conclusão?

A primeira frase se refere ao príncipe Sintayehu e, a segunda, ao rei. A primeira frase pode ser atribuída ao príncipe pelo contexto do parágrafo, quando se busca a referência na menção ao personagem que ocorre em “O príncipe era alto (...).”. Na segunda frase, o referente está em “o rei”.

- b. Quais informações sobre os personagens as frases expressam? São informações opostas ou semelhantes? Justifique.

As frases expressam informações opostas. Sintayehu é horrorizado pela guerra, o que implica medo e aversão ao conflito, enquanto o rei é corajoso e habilidoso, implicando bravura e competência em combates.

- c. A característica expressa na primeira frase é uma característica que o rei admira? Qual informação do texto lhe permite concluir isso?

Não, a característica expressa na primeira frase (horror à guerra) não é uma característica que o rei provavelmente admira, dado que ele próprio é descrito como o combatente mais corajoso.

2. “Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia.”

- a. Quem realizou a função de “manda chamar” e “ordenar”? Como você chegou à esta conclusão?

As funções foram realizadas pelo rei. Pode-se identificar isso porque, no contexto, é o rei quem tem autoridade para dar ordens e convocar outros personagens para tarefas específicas. Além disso, os verbos “mandou” e “ordenou” estão conectados ao rei, mencionado na frase anterior.

- b. Em “chamá-lo” e “ordenou-lhe”, a quem as palavras “lo” e “lhe” se referem? Quais outras palavras podem ser usadas do mesmo modo ?

As palavras “lo” e “lhe” servem para se referir à pessoa que foi chamada e ordenada, neste caso, o príncipe. Outras expressões que poderiam ocupar o mesmo lugar são “o príncipe”, “Sintayehu”, “o filho”, “ele/à ele”.

- c. Por que o indivíduo em questão foi chamado? O que motivou esse chamado?

Sintayehu foi chamado para participar da caçada anual, onde jovens caçadores devem demonstrar sua valentia. A motivação para o chamado é a necessidade de Sintayehu provar sua coragem e habilidades, conforme as tradições do reino.

3. “Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança. . .”

- a. Quem fingiu que estava doente? Como você chegou a essa conclusão?

Sintayehu fingiu que estava doente. Isso é concluído a partir do contexto da frase anterior que menciona Sintayehu e sua falta de participação anterior na prova, além do medo que ele sente.

- b. Observe as sentenças abaixo e aponte quais palavras ou expressões você pode inserir nos espaços em branco sem que o sentido seja modificado:

Primeiro _____ fingiu que estava doente
depois, _____ que sentia muita dor na perna
mais tarde, _____ que havia perdido a lança

Para a primeira sentença: ele, o príncipe, Sintayehu. Para a segunda e terceira sentenças: disse, mentiu, alegou, inventou.

- c. Reflita sobre as palavras e expressões escolhidas para preencher as lacunas e o que elas dizem sobre o caráter do príncipe.

As expressões selecionadas indicam que Sintayehu frequentemente recorre à enganação para fugir de situações de desconforto.

5. “— **Temos** a sorte de poder contar com você, já que meu povo não está acostumado a lutar contra leões. Um homem tão valente como você não terá nenhum problema para combatê-lo, não é mesmo? Assim que você o tiver vencido, **celebraremos** as bodas.

- a. A quem os verbos “temos” e “celebraremos” se referem?

Os verbos “temos” e “celebraremos” referem-se ao rei e ao seu povo.

- b. Qual informação o primeiro verbo introduz? Como esta informação afeta Sintayehu?

O verbo “temos” introduz a informação de que o rei e seu povo contam com a ajuda do príncipe, uma vez que eles consideram Sintayehu um herói e hábil caçador. Tal expectativa o afeta na medida em que o força a interpretar ainda mais o papel de guerreiro corajoso.

- c. Quais outras expressões poderiam substituir a expressão “assim que”? Pensando nas possíveis substituições, “assim que” introduz uma condição, uma causa ou uma consequência? Justifique.

Outras expressões que poderiam substituir “assim que” incluem “quando”, “logo que” ou “depois que”. A expressão introduz uma condição, uma vez que deixa explícito que o casamento só poderá acontecer quando Sintayehu cumprir a missão.

- d. Como o pedido do rei apresenta como um obstáculo para Sintayehu?

O pedido do rei se torna um obstáculo na medida em que o casamento com sua amada será impedido até que, mais uma vez, ele prove sua bravura.

5. “— *Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.*

— Você é o homem mais corajoso que já conheci! — exclamou o rei. — *Amanhã mesmo celebraremos o casamento de minha filha Jetu com você!*

*Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e **decidiram** que sentir medo não era nenhum defeito.”*

- a. O casamento foi realizado apenas após qual ação do príncipe?

O casamento foi realizado após Sintayehu enfrentar o leão, mesmo que ele não tenha efetivamente matado o animal.

- b. A declaração do pai de Jetu sobre Sintayehu expressa que sentimento? O que isso diz sobre este rei?

A declaração expressa admiração e reconhecimento da coragem de Sintayehu. Isso sugere que o rei valoriza a bravura e está disposto a recompensar coragem e determinação, mesmo que o resultado não seja exatamente o esperado.

- c. Sobre o outro rei, pai de Sintayehu: por que ele está satisfeito com o filho?

O pai de Sintayehu está satisfeito porque seu filho foi reconhecido como corajoso e valente, obtendo prestígio e realizando o casamento com Jetu.

- d. O verbo “decidiram” se refere à quem? Essa parece ser uma decisão pública ou algo que a princesa e o príncipe decidem manter para si?

O verbo “decidiram” refere-se a Jetu e Sintayehu. Parece ser uma decisão privada entre eles, algo que preferem manter para si mesmos sobre a verdadeira natureza dos eventos e os sentimentos de medo de Sintayehu.

PLANO DE AULA 4

Nome da escola: Colégio de Aplicação - UFSC

Nome do Professor Supervisor: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Nome do Acadêmico: Isabella da Silva Monsani

Data:

Duração: 2 hora-aula

Conteúdo: Lendas africanas

Requisitos mínimos: Conhecimento de aspectos básicos de narrativa

1. OBJETIVO GERAL:

Conhecer textos do gênero textual lendas africanas, de modo a compreender as características e funcionalidade do texto, bem como sua importância para a visão cosmológica e social de um povo. O trabalho se desdobrará nos eixos leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Avaliar a compreensão de causa e consequência dentro da narrativa.

3. ESQUEMA DE CONTEÚDO

a) Avaliação escrita.

4. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVO PARA A APRENDIZAGEM

a) Leitura da avaliação em voz alta e explicação do que se espera deles.

5. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

A aula se iniciará com a distribuição impressa da atividade avaliativa proposta, baseada no trabalho de correlação entre descrições de cenários e personagens e os eventos da lenda. Será feita com eles a leitura das questões em voz alta, seguida de uma explicação dos critérios de avaliação e do que será esperado das questões.

A avaliação será realizada individualmente, dentro do tempo de aula. Serão permitidos o uso de anotações no caderno e do conto impresso como material de consulta. Ela consistirá em quatro questões hipotéticas, cada uma valendo dois pontos e meio (2,5), semelhantes à realizada no trabalho investigativo da aula anterior; nela, estão inclusas três trechos do texto que servirão de pistas, e o comando solicita que, a partir das pistas oferecidas, eles cheguem a conclusões sobre possíveis desdobramentos narrativos alternativos.

Aos estudantes que terminarem a avaliação ao longo da aula, será disponibilizada uma atividade de leitura e localização de informações; a partir de uma notícia impressa e distribuída entre eles, os alunos devem, de modo individual, responder as questões propostas usando o restante do tempo de aula.

6. RECURSOS:

Cópias em papel do texto, avaliação impressa.

7. SÍNTESE INTEGRADORA:

Espera-se que a turma seja capaz de compreender a relação lógica entre as características dos personagens, suas ações e o desenrolar da narrativa.

8. AVALIAÇÃO:

A avaliação se dará a partir das respostas dos estudantes para as questões propostas, baseada na clareza das conexões estabelecidas, argumentação e coerência das argumentações com relação ao texto principal.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANEXO 1 - AVALIAÇÃO

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

AVALIAÇÃO: COMO OS PERSONAGENS MOVEM A NARRATIVA

Critérios de avaliação, por questão:

1. Chegar à conclusão correta após a análise das pistas. (1,0)
2. Construção argumentativa com base nas pistas selecionadas. (1,5)

São passíveis de desconto, em cada conclusão correta devidamente justificada, cumulativamente, até o limite de 1,5 por questão:

1. Argumentação geral ou vaga, sem citar as pistas coletadas no texto. (até -0,7).
2. Cópia integral do texto ou das pistas, sem argumentação. (até -0,7)
3. Argumentação confusa ou ambígua. (-0,3).
4. Erros de ortografia, letra maiúscula faltando e ausência de ponto final (até -0,5).
5. Resposta incompleta na justificativa. (até -0,5)

- I. Com base no exercício da aula anterior, responda as perguntas hipotéticas abaixo, justificando sua resposta. Use as pistas contidas nos trechos selecionados para extrair argumentos que sustentem a sua conclusão; você pode usar suas anotações no caderno e a lenda “O Príncipe Medroso” como material de consulta.

1. Em um próximo teste de sua coragem, é mais provável que o príncipe enfrente o perigo de modo honesto ou busque soluções enganosas novamente?

PISTA 1: *“O príncipe era alto, atraente, bom conversador, inteligente e simpático. Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso.”*

PISTA 2: *“— Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.”*

PISTA 3: *“Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e decidiram que sentir medo não era nenhum defeito.”*

2. O príncipe Sintayehu teria sido capaz de realizar a caçada tradicional de seu reino por conta própria?

PISTA 1: *“Ver uma lança o fazia tremer. Ouvir o rugido de um leão, mesmo que fosse de longe, o paralisava. Pensar em uma guerra o horrorizava.”*

PISTA 2: *“Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia. Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança. . .”*

PISTA 3: *“Quando se viu no meio do bosque, sentiu-se mais sozinho do que nunca, totalmente perdido e desorientado.”*

3. O príncipe provavelmente teria casado com a princesa caso ela não percebesse que ele sentia medo?

PISTA 1: *“Era uma moça muito esperta e logo descobriu que o rapaz mentira porque estava com medo. E, sem conhecê-lo, apaixonou-se perdidamente por aquele jovem tão atraente e elegante.”*

PISTA 2: *“Sem pensar duas vezes, desceu correndo até onde ele estava (...)”*

PISTA 3: *“Sintayehu ficou maravilhado pela beleza e pela simpatia da princesa Jetu, e também porque ela entendera que ele não era um guerreiro valente.”*

4. Caso não tivesse criado a imagem de valentia, o pai de Sintayehu estaria satisfeito com ele?

PISTA 1: *“Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso”*

PISTA 2: *“O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.”*

PISTA 3: *“Mas o rei não quis ouvir nada do que o filho dizia: ordenou ao médico que lhe trouxesse um bom remédio contra todas as doenças e que lhe enfaixasse a perna e mandou que lhe dessem uma lança nova.”*

ANEXO 2 - RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO

1. Em um próximo teste de sua coragem, é mais provável que o príncipe enfrente o perigo de modo honesto ou busque soluções enganosas novamente?

PISTA 1: *“O príncipe era alto, atraente, bom conversador, inteligente e simpático. Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso.”*

PISTA 2: *“— Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.”*

PISTA 3: *“Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e decidiram que sentir medo não era nenhum defeito.”*

RESPOSTA 1: O príncipe provavelmente vai buscar soluções enganosas novamente, uma vez que não vê problemas em se utilizar de mentiras para parecer mais valente e é um bom conversador, capaz de elaborar mentiras rápidas e convincentes. Além disso, no fim da lenda, Jetu e Sintayehu decidem manter o medo do príncipe em segredo, de modo que eles terão que buscar soluções que mantenham a imagem de valentia do príncipe no caso de problemas futuros.

O príncipe Sintayehu teria sido capaz de realizar a caçada tradicional de seu reino por conta própria?

PISTA 1: *“Ver uma lança o fazia tremer. Ouvir o rugido de um leão, mesmo que fosse de longe, o paralisava. Pensar em uma guerra o horrorizava.”*

PISTA 2: *“Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia. Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança. . .”*

PISTA 3: *“Quando se viu no meio do bosque, sentiu-se mais sozinho do que nunca, totalmente perdido e desorientado.”*

RESPOSTA 2: O príncipe não teria sido capaz de realizar a caçada tradicional de seu reino, uma vez que seu medo era tamanho que o paralisava e, para evitar a caçada, chegou a inventar inúmeras desculpas e mentiras ao pai. Dentro do bosque, ele acabou por ficar desorientado e perdido, o que sugere que suas habilidades como caçador deixam a desejar.

5. O príncipe provavelmente teria casado com a princesa caso ela não percebesse que ele sentia medo?

PISTA 1: *“Era uma moça muito esperta e logo descobriu que o rapaz mentira porque estava com medo. E, sem conhecê-lo, apaixonou-se perdidamente por aquele jovem tão atraente e elegante.”*

PISTA 2: *“Sem pensar duas vezes, desceu correndo até onde ele estava (...)”*

PISTA 3: *“Sintayehu ficou maravilhado pela beleza e pela simpatia da princesa Jetu, e também porque ela entendera que ele não era um guerreiro valente.”*

RESPOSTA 3: O príncipe provavelmente não teria casado com a princesa, uma vez que ela parece se apaixonar por ele por outras qualidades e não parece se importar com a ausência de coragem. Caso ela não tivesse percebido seu medo, jamais teria buscado o aconselhar, e logo não despertaria a admiração do príncipe por sua compreensão e beleza.

6. Caso não tivesse criado a imagem de valentia, o pai de Sintayehu estaria satisfeito com ele?

PISTA 1: *“Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso”*

PISTA 2: *“O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.”*

PISTA 3: *“Mas o rei não quis ouvir nada do que o filho dizia: ordenou ao médico que lhe trouxesse um bom remédio contra todas as doenças e que lhe enfaixasse a perna e mandou que lhe dessem uma lança nova.”*

RESPOSTA 4: O rei não estaria satisfeito com o príncipe se ele não tivesse criado a imagem de um guerreiro valente pois, no início do conto, é estabelecido que Sintayehu não pode suceder seu pai no trono por conta de seus medos. O rei é conhecido como um combatente forte e caçador habilidoso que não aceita o “defeito” de seu filho, e busca forçá-lo a se provar corajoso por meio da caçada tradicional.

ANEXO 3 - ATIVIDADE

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

Museu Britânico é investigado por esconder artefatos durante 150 anos

TÁBUAS DA ETIÓPIA REPRESENTAM A ARCA DA ALIANÇA E OS DEZ MANDAMENTOS

Por Da Redação Atualizado em 8 Maio 2024, 13h37 - Publicado em 1 abr 2024, 17h46

O Gabinete do Comissário de Informação (ICO) abriu uma investigação contra o Museu Britânico após acusações de que a instituição teria um grupo de tábuas sagradas etíopes em segredo há 150 anos. A informação foi divulgada neste domingo, 31, pela *Returning Heritage*, organização sem fins lucrativos responsável por apresentar a queixa formal. Em comunicado, a ONG informou que o ICO aprovou a reclamação como “elegível para investigação e um assistente social foi designado para gerenciar a investigação”.

“Em agosto de 2023, a *Returning Heritage* fez o seu quarto pedido de Liberdade de Informação (FOI) ao Museu Britânico, convidando-o a fornecer informações sobre as principais reuniões do seu Conselho de Curadores onde a questão dos Tabots Etíopes tinha sido discutida”, explicou a declaração. “Estas reuniões foram realizadas entre 2004 e 2022. O nosso objetivo é compreender porque é que os curadores parecem acreditar (falsamente) que não podem remover legalmente os Tabots da coleção do Museu.”

Os Tabots de madeira e pedra, 11 no total, representam a Arca da Aliança e os Dez Mandamentos e, por isso, são considerados de extrema sacralidade. O saque das peças, reconhecido pelo museu, foi realizado por soldados britânicos após a Batalha de Maqdala, na Etiópia, em 1868. O antiquíssimo roubo motivou apelos para que os artefatos fossem devolvidos, como o pedido do então ministro da Cultura etíope, Hirut Kassaw, em visita à Inglaterra em 2019.

Por serem sagrados, os artefatos nunca foram expostos ao público e são difíceis de serem acessados por curadores de dentro e fora da instituição e pelo diretor do Museu

Britânico, Mark Jones, que assumiu o cargo em setembro de 2023, após o escândalo de sumiço de 2 mil itens do acervo. A *Returning Heritage* argumenta, então, que “retê-los é vergonhoso para uma instituição cujo objetivo publicado é garantir que a coleção seja alojada em segurança, conservada, curada, pesquisada e exposta”.

Imbróglio para devolução

Como os itens não podem ser estudados, a organização afirma que podem ser devolvidos ao território de origem. Na mais recente solicitação, a ONG demandou informações sobre reuniões que tiveram os Tabots como tema. O pedido tem como objetivo compreender os argumentos dos britânicos, brados em uma legislação de mais de 60 anos, para que os artefatos não sejam devolvidos.

“A Seção 5 da Lei do Museu Britânico de 1963 (‘Descarte de Objetos’) permite que os objetos sejam repatriados se, na opinião dos Curadores, os objetos forem “impróprios para serem retidos” e puderem ser removidos “sem prejuízo dos interesses de estudantes”, disse o comunicado.

“Tal como acontece com cada um dos nossos quatro pedidos de FOI, o Museu continua a aplicar a isenção da secção 27, o que significa que a divulgação das informações que solicitamos prejudicaria as relações do Reino Unido com outro Estado. Como a Igreja Ortodoxa Etíope não constitui nem o governo nem um órgão do governo da Etiópia, este argumento é claramente insustentável. É igualmente verdade que as relações do Reino Unido com a Etiópia só poderão beneficiar do regresso dos Tabots”, acrescentou.

Leia mais em:

<https://veja.abril.com.br/mundo/museu-britanico-e-investigado-por-esconder-artefatos-durante-150-anos>

Leia a notícia atentamente e, em seguida, responda:

1. Qual o principal fato exposto pela notícia?
2. Como os itens mencionados foram adquiridos pelo Museu Britânico?
3. De acordo com o texto, o que é um pedido de Liberdade de Informação? Por que ele é importante nesta situação?
4. Quantos pedidos de Liberdade de Informação foram realizados pela *Returning Heritage*? Eles foram atendidos?

5. Qual a justificativa oferecida pelo Museu Britânico para a negativa dos pedidos de Liberdade de Informação? Elas são válidas? Justifique.

ANEXO 4 - GABARITO DA ATIVIDADE

1. Qual o principal fato exposto pela notícia?

O principal fato discutido na notícia é a mais recente investigação aberta contra o Museu Britânico a respeito de sua posse de artefatos históricos Etíopes.

2. Como os itens mencionados foram adquiridos pelo Museu Britânico?

Os itens foram adquiridos por meio de saques realizados por soldados britânicos, em 1868.

3. De acordo com o texto, o que é um pedido de Liberdade de Informação? Por que ele é importante nesta situação?

Um FOI configura como uma solicitação de liberação das informações discutidas em reuniões a respeito de um artefato, neste caso, as Tabots etíopes. A Returning Heritage pede por estas informações para que eles possam compreender os motivos pelos quais o Museu Britânico se recusa a devolver os objetos para seu país de origem.

6. Quantos pedidos de Liberdade de Informação foram realizados pela Returning Heritage? Eles foram atendidos?

A notícia indica que quatro pedidos de Liberdade de Informação a respeito dos artefatos em retenção foram realizados. O último pedido foi realizado em Agosto de 2023, mas o Museu Britânico segue negando o acesso à informação solicitada.

7. Qual a justificativa oferecida pelo Museu Britânico para a negativa dos pedidos de Liberdade de Informação? Elas são válidas? Justifique.

O Museu Britânico alega que o acesso à informação discutida pode gerar uma relação hostil entre os países envolvidos. Tal resposta não é válida, uma vez que a Igreja

Ortodoxa Etíope não se configura como uma nação ou um órgão governamental e, portanto, não tem influência direta em relações diplomáticas do país com a Inglaterra. O texto argumenta ainda que a colaboração por parte do museu poderia ainda estreitar laços internacionais entre os dois países.

PLANO DE AULA 5

Nome da escola: Colégio de Aplicação - UFSC
Nome do Professor Supervisor: Cristiane Seimetz-Rodrigues
Nome do Acadêmico: Isabella da Silva Monsani
Data:
Duração: 1 hora-aula
Conteúdo: Lendas africanas
Requisitos mínimos: Conhecimento de aspectos básicos de narrativa

1. OBJETIVO GERAL:

Conhecer textos do gênero textual lendas africanas, de modo a compreender as características e funcionalidade do texto, bem como sua importância para a visão cosmológica e social de um povo. O trabalho se desdobrará nos eixos leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Corrigir as questões avaliativas da aula anterior.
- b) Sanar possíveis dúvidas sobre o conteúdo.

3. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- b) Correção da avaliação.

4. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVO PARA A APRENDIZAGEM

Apresentação de um panorama geral do desempenho da turma, com destaque para os pontos positivos dos

5. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

Nessa aula, serão entregues os resultados da avaliação realizada na aula anterior. Enquanto cada avaliação irá conter as considerações individuais sobre as respostas de cada aluno, os alunos terão acesso a um gabarito para que possam visualizar onde suas respostas convergem e divergem do esperado.

As respostas serão revisadas na sequência de forma oral, e as dúvidas específicas pertinentes a cada questão serão sanadas antes que seja passado para a próxima. Em cada questão respondida, serão comentados os erros mais comuns e como uma resposta considerada correta poderia tomar forma.

Dúvidas relativas à correção de respostas individuais serão tiradas após o momento de correção coletiva, e retificados de acordo com a necessidade.

6. RECURSOS:

Quadro, canetas, avaliação corrigida.

7. SÍNTESE INTEGRADORA:

Espera-se que a turma seja capaz de compreender onde eles foram bem sucedidos na proposta avaliativa e onde eles podem melhorar, bem como que qualquer dúvida eventual possa ser devidamente sanada.

8. AVALIAÇÃO:

A avaliação do quão perto chegamos dos objetivos específicos se dará por meio da conclusão bem sucedida da correção, e modo que os alunos compreendam seus erros e acertos e não restem dúvidas sobre a atividade proposta.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANEXO 1 - AVALIAÇÃO

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

AVALIAÇÃO: COMO OS PERSONAGENS MOVEM A NARRATIVA

Critérios de avaliação, por questão:

3. Chegar à conclusão correta após a análise das pistas. (1,0)
4. Construção argumentativa com base nas pistas selecionadas. (1,5)

São passíveis de desconto, em cada conclusão correta devidamente justificada, cumulativamente, até o limite de 1,5 por questão:

6. Argumentação geral ou vaga, sem citar as pistas coletadas no texto. (até -0,7).
7. Cópia integral do texto ou das pistas, sem argumentação. (até -0,7)
8. Argumentação confusa ou ambígua. (-0,3).
9. Erros de ortografia, letra maiúscula faltando e ausência de ponto final (até -0,5).
10. Resposta incompleta na justificativa. (até -0,5)

- II. Com base no exercício da aula anterior, responda as perguntas hipotéticas abaixo. Use as pistas contidas nos trechos selecionados para extrair argumentos que sustentem a sua conclusão; você pode usar suas anotações no caderno e a lenda “O Príncipe Medroso” como material de consulta.

7. Em um próximo teste de sua coragem, é mais provável que o príncipe enfrente o perigo de modo honesto ou busque soluções enganosas novamente?

PISTA 1: *“O príncipe era alto, atraente, bom conversador, inteligente e simpático. Teria podido suceder a seu pai logo (...).”*

PISTA 2: *“— Eu devia ter matado o leão — disse Sintayehu —, mas meu cavalo fugiu e eu não tinha outro meio de voltar para cá a não ser o animal.”*

PISTA 3: *“Os habitantes dos dois reinos vizinhos celebraram uma festa que durou muitos dias, e o pai do príncipe Sintayehu estava mais do que satisfeito com seu filho. Só Jetu e Sintayehu sabiam a verdade da história, e decidiram que sentir medo não era nenhum defeito.”*

8. O príncipe Sintayehu teria sido capaz de realizar a caçada tradicional de seu reino por conta própria?

PISTA 1: *“Ver uma lança o fazia tremer. Ouvir o rugido de um leão, mesmo que fosse de longe, o paralisava. Pensar em uma guerra o horrorizava.”*

PISTA 2: *“Assim, mandou chamá-lo e ordenou-lhe que fosse à caçada que se celebrava todo ano e na qual os caçadores jovens tinham que demonstrar sua valentia. Sintayehu nunca havia participado daquela prova e tinha muito medo. Primeiro fingiu que estava doente; depois, que sentia muita dor na perna; mais tarde, que havia perdido a lança. . .”*

PISTA 3: *“Quando se viu no meio do bosque, sentiu-se mais sozinho do que nunca, totalmente perdido e desorientado.”*

9. O príncipe provavelmente teria casado com a princesa caso ela não percebesse que ele sentia medo?

PISTA 1: *“Era uma moça muito esperta e logo descobriu que o rapaz mentira porque estava com medo. E, sem conhecê-lo, apaixonou-se perdidamente por aquele jovem tão atraente e elegante.”*

PISTA 2: *“Sem pensar duas vezes, desceu correndo até onde ele estava (...)”*

PISTA 3: *“Sintayehu ficou maravilhado pela beleza e pela simpatia da princesa Jetu, e também porque ela entendera que ele não era um guerreiro valente.”*

10. Caso não tivesse criado a imagem de valentia, o pai de Sintayehu estaria satisfeito com ele?

PISTA 1: *“Teria podido suceder a seu pai logo, mas tinha um defeito, um só: era muito medroso”*

PISTA 2: *“O rei era o combatente mais corajoso que já havia existido naquelas paragens e o caçador mais hábil de todo o reino.”*

PISTA 3: *“Mas o rei não quis ouvir nada do que o filho dizia: ordenou ao médico que lhe trouxesse um bom remédio contra todas as doenças e que lhe enfaixasse a perna e mandou que lhe dessem uma lança nova.”*

ANEXO 2 - RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO

RESPOSTA 1: O príncipe provavelmente vai buscar soluções enganosas novamente, uma vez que não vê problemas em se utilizar de mentiras para parecer mais valente e é um bom conversador, capaz de elaborar mentiras rápidas e convincentes. Além disso, no fim da lenda, Jetu e Sintayehu decidem manter o medo do príncipe em segredo, de modo que eles terão que buscar soluções que mantenham a imagem de valentia do príncipe no caso de problemas futuros.

RESPOSTA 2: O príncipe não teria sido capaz de realizar a caçada tradicional de seu reino, uma vez que seu medo era tamanho que o paralisava e, para evitar a caçada, chegou a inventar inúmeras desculpas e mentiras ao pai. Dentro do bosque, ele acabou por ficar desorientado e perdido, o que sugere que suas habilidades como caçador deixam a desejar.

RESPOSTA 3: O príncipe provavelmente não teria casado com a princesa, uma vez que ela parece se apaixonar por ele por outras qualidades e não parece valorizar tanto a valentia. Caso ela não tivesse percebido seu medo, jamais teria buscado o aconselhar, e logo não despertaria a admiração do príncipe por sua compreensão e beleza.

RESPOSTA 4: O rei não estaria satisfeito com o príncipe se ele não tivesse criado a imagem de um guerreiro valente pois, no início do conto, é estabelecido que Sintayehu não pode suceder seu pai no trono por conta de seus medos. O rei é conhecido como um combatente forte e caçador habilidoso que não aceita o “defeito” de seu filho, e busca forçá-lo a se provar corajoso por meio da caçada tradicional.

PLANO DE AULA 6

Nome da escola: Colégio de Aplicação - UFSC

Nome do Professor Supervisor: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Nome do Acadêmico: Isabella da Silva Monsani

Data:

Duração: 2 hora-aula

Conteúdo: Lendas africanas

Requisitos mínimos: Conhecimento de aspectos básicos de narrativa

1. OBJETIVO GERAL:

Conhecer textos do gênero textual lendas africanas, de modo a compreender as características e funcionalidade do texto, bem como sua importância para a visão cosmológica e social de um povo. O trabalho se desdobrará nos eixos leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Explorar o panorama cultural etíope no presente.
- b) Discutir a influência da cultura e arte Etíope na atualidade.

3. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- a) Contextualização histórica e cultural da Etiópia.
- b) Discussão sobre o espaço social, cultural e religioso que a Etiópia ocupa.

4. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVO PARA A APRENDIZAGEM

- a) Retomada da atividade iniciada na aula 4 a partir de uma correção conjunta, realizada oralmente.

5. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

Este encontro será iniciado com o resgate da atividade proposta na quarta aula, após a avaliação. A partir da socialização das respostas dos alunos e do compartilhamento oral do gabarito por parte da professora, retomaremos o texto da atividade para discutir brevemente a violência cultural contida no ato de recusa de devolução de objetos sagrados e sobre o direito do país de possuir sua produção cultural, artística e religiosa.

Estabelecida a temática de debates acerca das produções etíopes e seus estados atuais, os alunos irão se dividir em cinco grupos. Cada grupo receberá um material impresso com as informações a respeito de um objeto histórico ou produção artística da Etiópia, além do material necessário para a confecção de um pequeno mural. Os grupos serão orientados a organizarem informações sobre o tipo de produção, seus autores (quando identificados), sua localização atual e a data, aproximada ou exata, de sua criação.

Ao fim de tudo, os trabalhos individuais dos alunos serão organizados na forma de uma linha do tempo contínua, que será exposta em sala de aula.

6. RECURSOS:

Papel pardo ou cartolina, cola, canetas, material impresso.

7. SÍNTESE INTEGRADORA:

Ao final da aula, espera-se que os estudantes adquiram um panorama ampliado da história, política e cultura da Etiópia, de modo a expandir a percepção senso-comum e estereotípica de “países africanos”.

8. AVALIAÇÃO:

A avaliação do quão perto chegamos dos objetivos estabelecidos se dará por meio do engajamento dos alunos nas discussões propostas, bem como o resultado final da linha do tempo.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

INTERCOMMUNAL MUSIC. Mulatu Astatke – Mulatu Of Ethiopia. Disponível em:

<https://www.intercommunalmusic.com/produtos/mulatu-astatke-mulatu-of-ethiopia/>.

Acesso em: 13 jun. 2024.

OBELISCO devolvido à Etiópia há dois anos continua desmontado. G1, 2007. Disponível em:

<https://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,AA1505906-7084,00-OBELISCO+DEVOLVIDO+A+ETIOPIA+HA+DOIS+ANOS+CONTINUA+DESMONTADO.html>. Acesso em: 13 jun. 2024.

JENKINS JOHNSON GALLERY. Aida Muluneh: The Laws of Motion: Mirror of the Soul, 2019. Disponível em:

<https://www.jenkinsjohnsongallery.com/artists/53-aida-muluneh/works/2868-aida-muluneh-the-laws-of-motion-mirror-of-the-soul-2019/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

DESAPARECIDA há mais de 20 anos, coroa etíope do século 18 que era mantida em apartamento é devolvida ao país. Aventuras na História, 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/desaparecida-ha-mais-de-20-anos-coroa-etiope-do-seculo-18-que-era-mantida-em-apartamento-e-devolvida-ao-pais.phtml>. Acesso em: 13 jun. 2024.

HOMINÍDEOS fabricavam ferramentas de pedra há 2,6 milhões de anos. Superinteressante, 2020. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/hominideos-fabricavam-ferramentas-de-pedra-ha-2-6-milhoes-de-anos#google_vignette. Acesso em: 13 jun. 2024.

ANEXO 1 - Texto 1 Muito interessante essa proposta. Curiosa para ver o que acontecerá nas próximas aulas!

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

HOMINÍDEOS FABRICAVAM FERRAMENTAS DE PEDRA HÁ 2.6 MILHÕES DE ANOS

ENCONTRADOS NA ETIÓPIA, ARTEFATOS SÃO O REGISTRO MAIS ANTIGO DE QUE NOSSOS PARENTES PRIMITIVOS PRODUZIAM OBJETOS DO TIPO.

Por Guilherme Eler Atualizado em 4 jun 2019, 20h42 - Publicado em 4 jun 2019, 20h33

Arqueólogos encontraram, na Etiópia, a evidência mais antiga de que humanos primitivos dominavam a produção de ferramentas complexas de pedra. Podemos chamar de “ferramentas complexas” pedaços de rocha lapidados com formato pontiagudo – ótimos para tarefas como cortar objetos e cavar buracos.

Estima-se que as ferramentas encontradas pelos pesquisadores tenham entre 2.61 milhões e 2.58 milhões de anos de idade. Elas estavam enterradas junto a uma coleção de 300 artefatos de pedra no sítio arqueológico etíope de Ledi-Geraru. Até então, as ferramentas

de pedra mais antigas tinham idade estimada entre 2.58 e 2.55 milhões de anos, e haviam sido retiradas de um sítio arqueológico em Gona – também na Etiópia.

A região do país africano, que fica ao leste do continente, está repleta de evidências que remontam ao passado dos primeiros hominídeos. A cinco quilômetros de Ledi-Geraru, por exemplo, pesquisadores descobriram o fóssil mais antigo do gênero *Homo* que se tem registro: um pedaço de mandíbula com 2.8 milhões de anos, encontrado em 2013. Por isso, há boas chances de que as peças tenham de fato sido fabricadas por parentes primitivos dos humanos atuais.

Rochas com o formato que você vê na foto acima são comumente chamadas “olduvaienses”. O nome estranho tem um motivo: foi na Garganta de Olduvai, que fica na Tanzânia, que as primeiras ferramentas de pedra do tipo deram as caras.

É verdade que existem exemplos ainda mais antigos que as pedras de Ledi-Geraru e seus 2.6 milhões de anos. No Quênia, mais precisamente no sítio arqueológico de Lomekwi, cientistas já acharam ferramentas de pedra na casa dos 3,3 milhões de anos de idade. A evidência mais recente, porém, é uma prova mais consistente que a manufatura de objetos de pedra já estava incorporada à vida dos hominídeos – dada a quantidade de objetos encontrados no local.

acesso:

https://super.abril.com.br/ciencia/hominideos-fabricavam-ferramentas-de-pedra-ha-2-6-milhoes-de-anos#google_vignette

ANEXO 2 - Texto 2

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

OBELISCO DEVOLVIDO À ETIÓPIA HÁ DOIS ANOS CONTINUA DESMONTADO

31/03/2007 - 06h38m - Atualizado em 31/03/2007 - 06h40m

Roma, 31 mar (EFE).- O obelisco de Axum, símbolo da identidade etíope e devolvido pela Itália à Etiópia em abril de 2005, está desmontado numa área do parque onde deveria ser novamente erguido, denunciou hoje o jornal italiano "La Repubblica".

O obelisco de Axum fez parte dos despojos de guerra levados em 1937 pelas tropas de Benito Mussolini que ocuparam o território da Etiópia entre 1935 e 1941. Ele tinha sido colocado na praça de Porta Capena, perto do Coliseu de Roma.

Em 1947, a Itália se comprometeu a devolver à Etiópia a peça arqueológica. Mas só 58 anos depois o Governo italiano enviou o monumento, que viajou dividido em três peças.

Desde 25 de abril de 2005, quando o último fragmento chegou a Axum, o monumento está na esplanada do parque, desmontado e ainda com a embalagem de segurança usada para o transporte.

A Itália se comprometeu a montar o obelisco. O trabalho para a sua instalação deveria ser coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), segundo o jornal italiano.

O diretor do Centro de Patrimônio Mundial da Unesco, Francesco Bandari, explicou que houve um problema de fundos e só em outubro de 2006 o Governo italiano destinou a verba de €1,5 milhão para montar novamente o obelisco.

Segundo "La Repubblica", porém, existe outro problema. A embaixada italiana em Adis-Abeba diz que as autoridades etíopes devem se encarregar do difícil transporte das máquinas para erguer o monumento.

O obelisco foi criado há 1.700 anos na região de Axum, perto da fronteira com a Eritreia, considerada o berço da civilização etíope. A peça é um exemplo do refinamento artístico da cultura abissínia.

<https://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,AA1505906-7084,00-OBELISCO+DEVOLVIDO+A+ETIOPIA+HA+DOIS+ANOS+CONTINUA+DESMONTADO.html>

ANEXO 3 - Texto 3

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

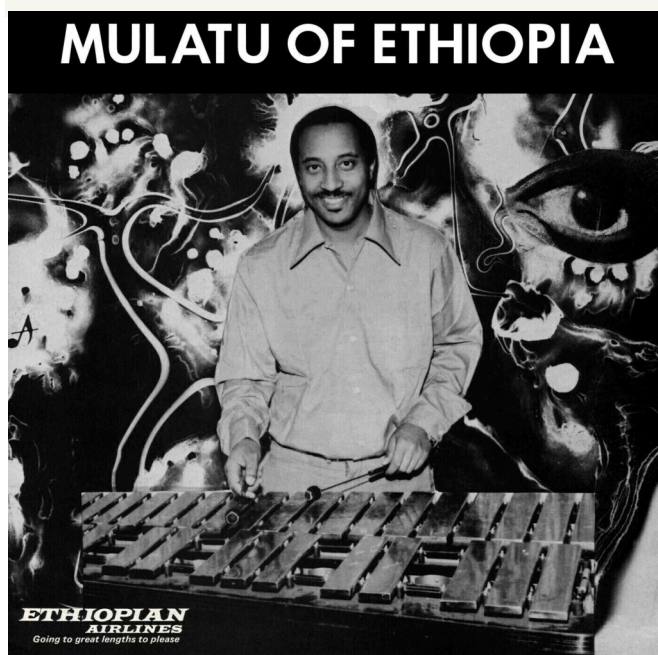
Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

MULATU ASTATKE - MULATU OF ETHIOPIA

DESCRIÇÃO

Artista - Mulatu Astatke



Título - Mulatu Of Ethiopia

Gravadora - Strut

Ano - 2017 (1972)

Formato - reedição remasterizada /
vinil simples

Nas décadas de 60 e 70, o vibrafonista etíope Mulatu Astatke foi um dos criadores de um estilo de música que ele chamou de "ethio-jazz". O ethio-jazz era uma fusão do jazz latino com a escala

pentatônica interpretada pela Etiópia.

A Strut apresenta a primeira reedição oficial de um álbum marcante no campo da música africana, Mulatu Astatke - 'Mulatu Of Ethiopia', de 1972. Gravado em Nova York, o álbum foi lançado em um momento em que Astatke começou a dominar a delicada fusão de estilos necessária para criar o Ethio jazz. "Saí do Reino Unido para os Estados Unidos e estudei na Berklee College, em Boston. Apreendi os aspectos técnicos do jazz e adquiri uma bela compreensão de muitos tipos diferentes de música. Foi lá que adquiri minhas ferramentas. A Berklee realmente me deu uma sacudida."

ANEXO 4 - Texto 4

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

AS LEIS DO MOVIMENTO, (SÉRIE ESPELHO DA ALMA) , 2019



Fotografia impressa em
Hahnemuehle Photo Rag
Bright White

80 x 80 cm (31 1/2 x 31 1/2
pol.)

Direitos autorais do artista

“Ao desenvolver os títulos
das peças e também definir
cada imagem, muitas vezes
procuro poemas que
possam expressar a emoção
que senti ao criar a obra.

Para mim a poesia é uma

forma de manifestação espiritual através das palavras. Nesta coleção, o poema de Niki Giovanni intitulado As leis do movimento, falou comigo e de uma forma interessante é um reflexo da alma da coleção. Estávamos pintando a tela no meio da noite para nos prepararmos

para a filmagem do dia seguinte. Betty começou a pintar o fundo porque achei que ficaria interessante com a escada vermelha. Gostei dos traços e decidi virar de lado e adicionar pontos. Quando olhamos para o set, para mim vejo o contorno de um rosto, mas também a invasão da escuridão. As chaves simbolizam sabedoria, desbloqueio de potencial e assim por diante. Já usei escadas antes e gosto muito do formato dessas escadas, que são feitas de eucalipto. Escolhi pintá-lo de vermelho para expressar vida, morte, esperança e pesadelo. A rosa simboliza força, beleza, paz, amor e resistência. O azulejo preto e branco simboliza a história e também a dedicação a Malick Sidibe. Queria expressar que num mundo onde somos bombardeados com falsas esperanças e conhecimentos, temos de perseverar com fé nos momentos de escuridão.

(texto traduzido)

<https://www.jenkinsjohnsongallery.com/artists/53-aida-mulunch/works/2868-aida-mulunch-the-laws-of-motion-mirror-of-the-soul-2019/>

ANEXO 5 - Texto 5

Colégio de Aplicação - UFSC

Disciplina: Português

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado.

Professora supervisora: Cristiane Seimetz-Rodrigues.

Estagiários: Isabella da Silva Monsani, Gabriel Grisotti Barreto

Estudante:

DESAPARECIDA HÁ MAIS DE 20 ANOS: COROA ETÍOPE DO SÉCULO 18, QUE ERA MANTIDA EM APARTAMENTO, É DEVOLVIDA AO PAÍS

Roubada nos anos 1990, a relíquia foi encontrada e escondida por um trabalhador refugiado que morava na Holanda

PAMELA MALVA PUBLICADO EM 20/02/2020, ÀS 08H00

Desaparecida há mais de 20 anos, uma grande coroa etíope do século 18 foi devolvida para o país de origem na última quinta-feira, 20. Ela estava sendo mantida em um apartamento na Holanda, sob os cuidados de um trabalhador.

Em meados de 1970, o etíope Sirak Asfaw escapou para a Holanda como refugiado político. Patriótico e gentil, ele permitia que outros etíopes ficassem hospedados em sua casa. Certo dia, em uma das bagagens, ele encontrou a coroa.

Com a relíquia em mãos, ele entrou em um dilema: o que faria com ela? Por um lado, ele suspeitava que o governo da Etiópia teria sido cúmplice do roubo e, ao mesmo tempo, não queria entregar a coroa às autoridades holandesas.

Ele tinha medo que, nas mãos de qualquer uma das entidades, a relíquia sumisse novamente. Assim, decidiu manter a coroa no seu próprio apartamento, onde ela ficou guardada por mais de 20 anos.

Em 2019, a Etiópia nomeou um novo primeiro-ministro, Abiy Ahmed. Sirak finalmente sentiu que poderia devolver a coroa, confiando no novo governo. Decidido, ele pediu ajuda de Arthur Brand, um caçador de obras de arte, para que a relíquia voltasse para casa.

O expert colocou a enorme coroa em uma instalação de arte holandesa com alta segurança e alertou a polícia do país. Em seguida, a peça foi analisada e autenticada. Ela era uma das 20 coroas litúrgicas existentes — que eram usadas em cerimônias cristãs ortodoxas.

A coroa, então, foi devolvida à Abiy Ahmed, que demonstrou toda sua animação pelas redes sociais. “Sou grato a Sirak Asfaw e ao governo holandês por facilitar seu retorno”, escreveu o político etíope.

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/desaparecida-ha-mais-de-20-anos-coroa-etiope-do-seculo-18-que-era-mantida-em-apartamento-e-devolvida-ao-pais.phtml>

1.2 ANEXO II - Registros de Frequência



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: 2º B

Professor(a): Luciane

Estagiário(a): Isabella

Período de observação total: 28.03 - 08.05 - 29 horas - aula

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	28/03	17:20 - 18:00	ponto final	Luciane P. Rodrigues
Aula 2	01/04	14:50 - 15:30	verbos enunciativos	Luciane P. Rodrigues
Aula 3	01/04	15:30 - 16:10	verbos enunciativos	Luciane P. Rodrigues
Aula 4	04/04	17:20 - 18:00	avaliação	Luciane P. Rodrigues
Aula 5	05/04	13:30 - 14:10	discurso direto	Luciane P. Rodrigues
Aula 6	05/04	14:10 - 14:40	discurso indireto	Luciane P. Rodrigues
Aula 7	05/04	14:40 - 15:20	discurso indireto	Luciane P. Rodrigues
Aula 8	11/04	17:20 - 18:00	orientação de leitura	Luciane P. Rodrigues
Aula 9	15/04	14:30 - 15:30	devolutiva da prova	Luciane P. Rodrigues
Aula 10	15/04	15:30 - 16:10	devolutiva da prova	Luciane 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 B
Professor(a): Cristiane Semitz-Rodrigues
Estagiário(a): Isabella da Silva Menezes
Período de observação total: ~~18.04~~ ~~21.03~~ ~~02.05~~ 29 horas-aula

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	18.04	17:20 - 18:00	diálogo sobre prova	Cristiane S. Rodrigues
Aula 2 12 e 13	19.04	13:30 - 14:50	notícias falsas	Cristiane S. Rodrigues
Aula 3 14 e 15	22.04	14:50 - 16:10	prova	Cristiane S. Rodrigues
Aula 4 16	25.04	17:20 - 18:00	análise linguística	Cristiane S. Rodrigues
Aula 5 17 e 18	26.04	~~16:~~ 13:30 - 14:50	retiro de leitura	Cristiane S. Rodrigues
Aula 6 19 e 20	29.04	14:50 - 16:10 ~~18:50 - 1~~	retiro de leitura	Cristiane S. Rodrigues
Aula 7 21	02.05	~~17:~~ 17:20 - 18:00	retiro de leitura	Cristiane S. Rodrigues
Aula 8 22 e 23	03.05	13:30 - 14:50	retiro de leitura	Cristiane S. Rodrigues
Aula 9 24 e 25	06.05	14:50 - 16:10	prova	Cristiane S. Rodrigues
Aula 10 26 e 27	08.05	14:50 - 16:10	revisão discurso direto/indireto	Cristiane S. 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 B

Professor(a): Cristiane Semritz-Rodrigues

Estagiário(a): Isabella da Silva Monsani

Período de observação total: 29 horas-aula

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1 28	09.05	17:20 - 18:00	correção de atividades	<i>Isabella da Silva Monsani</i>
Aula 2 29	20.07	17:20 - 18:00	retorno às atividades	<i>Isabella da Silva Monsani</i>
Aula 3				
Aula 4				
Aula 5				
Aula 6				
Aula 7				
Aula 8				
Aula 9				
Aula 10				

1.3 ANEXO III - Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA

DEPARTAMENTO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Endereço: 2º andar do prédio da Reitoria, Rua Sampaio Gonzaga, s/nº, Trindade - Florianópolis

Fone +55 (48) 3721-9446 / (48) 3271-9296 | <http://portal.estagios.ufsc.br> | dip.prograd@contato.ufsc.br

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO - TCE Nº 2073778

O(A) Diretor(a) do Departamento de Integração Acadêmica e Profissional - DIP, Prof.(a) **Renata Goulart Castro**, o(a) Coordenador(a) de Estágios do Curso, Prof.(a) **Rosângela Pedralli**, representantes da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, CNPJ 83.899.526/0001-82, como concedente e como instituição de ensino, respectivamente, e o(a) estagiário(a) **Isabella da Silva Monsani**, CPF 106.421.049-05, telefone (48) 98453-7007, e-mail isabellamonsani@gmail.com, regularmente matriculado(a) sob número 17101752 no Curso de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na forma da Lei nº 11.788/08, da Resolução 73/2016/CUn e das normas do Curso, acertam o que segue:

- | | |
|--|---|
| Art. 1º: O presente Termo de Compromisso de Estágio (TCE) está fundamentado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e vinculado à disciplina MEN7001 - Estágio Ensino Língua Portuguesa Literatura I (252h/a) | Art. 7º: O estágio poderá ser rescindido a qualquer tempo por meio de Termo de Rescisão, observado o recesso do qual trata o artigo 9º deste TCE. |
| Art. 2º: O(A) Prof.(a) Priscila Finger do Prado , da área a ser desenvolvida no estágio, atuará como orientador(a) para acompanhar e avaliar o cumprimento do Plano de Atividades de Estágio (PAE), definido em conformidade com a área de formação do(a) estagiário(a). | Art. 8º: O(A) estagiário(a) realizará o presente estágio sem remuneração. |
| Art. 3º: A jornada semanal de atividades será de 14.00 horas (com no máximo 3.00 horas diárias) , a ser desenvolvida na UFSC , no(a) Colégio de Aplicação UFSC , de 11/03/2024 a 12/07/2024 , respeitando-se horários de obrigações acadêmicas do(a) estagiário(a) e tendo como supervisor(a) o(a) Cristiane Seimetz Rodrigues (CPF 039.272.399-92). | Art. 9º: O(A) estagiário(a) tem direito a 10 dias de recesso , a ser exercido durante o período de realização do estágio, preferencialmente durante férias escolares, em período(s) acordado(s) entre o(a) estagiário(a) e o(a) supervisor(a). Caso o estágio seja interrompido antes da data prevista, o número de dias será proporcional e deverá ser usufruído durante a vigência do TCE ou pago em pecúnia ao(à) estudante após sua rescisão. |
| Art. 4º: O(A) estagiário(a), durante a vigência do estágio, estará segurado(a) contra acidentes pessoais pela apólice Nº 03098254987001 da seguradora MBM Seguradora S.A. (CNPJ 87.883.807/0001-06). | Art. 10: O(A) estagiário(a) não terá, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a UFSC , desde que observados os itens deste TCE. |
| Art. 5º: O(A) estagiário(a) deverá elaborar relatório, conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso, devidamente aprovado e assinado pelas partes envolvidas. | Art. 11: Caberá ao(à) estagiário(a) cumprir o estabelecido no PAE abaixo; conduzir-se com ética profissional; respeitar as normas da UFSC , respondendo por danos causados pela inobservância dessas, e submeter-se à avaliação de desempenho. |
| Art. 6º: O(A) estagiário(a) deverá informar a unidade concedente em caso de abandono do curso. | |



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA

DEPARTAMENTO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Endereço: 2º andar do prédio da Reitoria, Rua Sampaio Gonzaga, s/nº, Trindade - Florianópolis

Fone +55 (48) 3721-9446 / (48) 3271-9296 | <http://portal.estagios.ufsc.br> | dip.prograd@contato.ufsc.br

PLANO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO (PAE) DO TCE Nº 2073778

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

Estudo de questões relativas ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; acompanhamento das atividades em turmas do Ensino Fundamental (anos finais) do Colégio de Aplicação UFSC; elaboração de projetos de docência para o ensino de língua portuguesa em turmas do Ensino Fundamental (anos finais) do Colégio de Aplicação UFSC; elaboração dos planos de aula ajustados à proposta do Colégio de Aplicação UFSC; avaliação da consecução dos objetivos, atitudes docentes e aplicação de conhecimentos; elaboração de relatórios; socialização dos resultados da experiência vivenciada; participação em encontros ao longo do desenvolvimento das ações de estágio.

As partes, em comum acordo, firmam o presente TCE em 5 vias de igual teor.



Documento assinado digitalmente

ISABELLA DA SILVA MONSANI

Data: 20/03/2024 13:26:55-0300

CPF: ***.421.049-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Isabella da Silva Monsani - Estagiário(a)



Documento assinado digitalmente

Renata Goulart Castro

Data: 25/03/2024 18:28:46-0300

CPF: ***.620.089-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Renata Goulart Castro - Diretor(a) do DIP - PROGRAD - UFSC



Documento assinado digitalmente

Ana Claudia de Souza

Data: 25/03/2024 16:56:04-0300

CPF: ***.921.599-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Rosângela Pedralli - Coord. Estágios do Curso - UFSC



Documento assinado digitalmente

PRISCILA FINGER DO PRADO

Data: 20/03/2024 14:23:13-0300

CPF: ***.952.330-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Priscila Finger do Prado - Prof.(a) Orientador(a)



Documento assinado digitalmente

Cristiane Seimetz Rodrigues

Data: 20/03/2024 14:12:43-0300

CPF: ***.272.359-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Cristiane Seimetz Rodrigues - Supervisor(a) no local de Estágios