

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

GABRIEL GRISOTTI BARRETO

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

MEDO E MEMÓRIA: leitura e compreensão de lendas indígenas no Ensino Fundamental

FLORIANÓPOLIS

2024

GABRIEL GRISOTTI BARRETO

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

MEDO E MEMÓRIA: a leitura e compreensão de lendas indígenas no Ensino Fundamental

Relatório final de estágio obrigatório 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 Profa. Dra. Priscila Finger do Prado.

FLORIANÓPOLIS

2024

SUMÁRIO

1	PROBLEMATIZAÇÃO.....	5
1.1	O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	5
1.2	O CAMPO DE ESTÁGIO – COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC	7
1.3	A TURMA	9
1.4	AS AULAS	11
	1ª AULA DE OBSERVAÇÃO	11
	2ª AULA DE OBSERVAÇÃO	12
	3ª AULA DE OBSERVAÇÃO	13
	4ª AULA DE OBSERVAÇÃO	15
	5ª AULA DE OBSERVAÇÃO	17
	6ª AULA DE OBSERVAÇÃO	18
	7ª AULA DE OBSERVAÇÃO	20
	8ª AULA DE OBSERVAÇÃO	21
	9ª AULA DE OBSERVAÇÃO	23
	10ª AULA DE OBSERVAÇÃO	24
	11ª AULA DE OBSERVAÇÃO	25
	12ª AULA DE OBSERVAÇÃO	26
	13ª AULA DE OBSERVAÇÃO	27
	14ª AULA DE OBSERVAÇÃO	29
	15ª AULA DE OBSERVAÇÃO	30
	16ª AULA DE OBSERVAÇÃO	31
	17ª AULA DE OBSERVAÇÃO	32
	18ª AULA DE OBSERVAÇÃO	32
	ANÁLISE SINTÉTICA DA PRÁTICA DE ENSINO.....	33
2	ESCOLHA DO TEMA (PROJETO DE DOCÊNCIA).....	36
3	JUSTIFICATIVA	36
4	REFERENCIAL TEÓRICO	36
4.1	CONCEPÇÃO DE ENSINO E PLANEJAMENTO	37
4.2	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	40
4.3	O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	41
4.4	EIXOS DO TRABALHO COM A LINGUAGEM.....	42
4.4.1	Prática de leitura	42

4.4.2	Prática de escrita	44
4.4.3	Prática de oralidade	45
4.4.4	Prática de análise linguística	47
4.5	O ENSINO DE LITERATURA.....	48
5	OBJETIVOS GERAIS	49
5.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	49
6	CONHECIMENTOS TRABALHADOS	50
7	METODOLOGIA.....	51
8	RECURSOS NECESSÁRIOS	55
8.1	RECURSOS MATERIAIS	55
8.2	RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	55
9	AVALIAÇÃO.....	56
10	RELATÓRIO DE REGÊNCIA.....	57
	AULA 1	57
	AULAS 2 E 3	60
	AULA 4	62
	AULAS 5 E 6	65
	AULA 7	67
	SÍNTESE DA REGÊNCIA DA DUPLA DE ESTÁGIO.....	68
	ANÁLISE CRÍTICA DO PERCURSO DE REGÊNCIA	70
11	REFERÊNCIAS.....	73
12	ANEXOS.....	76
12.1	ANEXO 1 – PLANEJAMENTOS DE AULA PARA A PRIMEIRA SEMANA... 76	
12.2	ANEXO 2 – PLANEJAMENTOS DE AULA PARA A SEGUNDA SEMANA... 99	
12.3	ANEXO 3 – DOCUMENTAÇÃO RELATIVA AO ESTÁGIO DOCENTE 112	

RESUMO

O presente relatório de regência discorre sobre as experiências de ensino realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), desenvolvidas em meio a uma conjuntura de retorno ao ensino presencial em período pós-pandêmico e em meio à greve do funcionalismo público federal, com os alunos de sétimo ano. O tema escolhido para o projeto de docência foi “Lendas e Mitos indígenas”, havendo uma adição de proposta em trabalhar com a temática do medo enquanto linha guia para as propostas da dupla de estágio, focando em sua relevância sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: relatório de regência, ensino fundamental, língua portuguesa, lendas e mitos indígenas.

1 PROBLEMATIZAÇÃO

Tendo vistas de dar prática aos conhecimentos construídos ao longo do curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, na especialização de licenciatura em Língua Portuguesa, o presente relatório de regência discorre sobre as experiências de ensino realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), desenvolvidas em meio a uma conjuntura de retorno ao ensino presencial em período pós-pandêmico e em meio à greve do funcionalismo público federal, e em conjunto com os alunos de sétimo ano, tendo como temática principal as lendas e mitos dos povos indígenas, particularizada na figura e obra de Daniel Munduruku, autor de livros de literatura indígena voltados para o público infante juvenil e professor licenciado em História e Psicologia.

1.1 O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

As problemáticas da guinada tecnicista e neoliberal, responsáveis pelo fenômeno de precarização da Educação Básica brasileira (Dilley, 2023), configuram um cenário não apenas de desvalorização da prática docente, mas também da própria escola enquanto espaço de formação, na medida em que o próprio alunado não mais se enxerga como pertencente ao ambiente escolar, tendo em vista o distanciamento dos documentos educacionais da realidade material dos estudantes.

A ampliação de disputas em torno do projeto da Educação Básica também gerou novos conflitos, uma vez que os jovens de camadas populares que passaram a acessar a educação escolar não a reconhecem como um espaço capaz de atender seus anseios, evidenciando novas contradições e conflitos (Ferreti; Silva, 2017) (Dilley, 2023, p. 23).

Também incluída nesta tendência de alienação dos discentes em relação ao ambiente escolar, a defasagem de ensino é também um aspecto observável na conjuntura geral da Educação Básica, especialmente em um contexto pós-pandemia, havendo alunos com dificuldades de compreensão de conteúdos oriundos de seus anos, bem como lacunas de aprendizagem de anos anteriores que foram cursados ao longo do ensino remoto emergencial. Sendo assim, ainda que não caiba traçar uma discussão totalizante do cenário geral da Educação Básica, e do Ensino Fundamental em particular, considera-se indispensável realizar este mapeamento geral e sintético dos desafios e das precarizações que afligem a educação contemporânea. A seguir, buscamos delinear tais problemáticas na escola campo, identificando características particulares no processo de ensino-aprendizagem e como suas especificidades estão expressas dentro deste contexto escolar.

De modo geral, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), em específico dos sextos e sétimos anos (contemplados no recorte para observação e atuação das duplas de estágio) enfrentam desafios similares: há uma notável defasagem no ensino, de modo geral e específico na disciplina de Língua Portuguesa – em especial para os alunos dos sextos anos, que, até o momento de escrita, enfrentaram 120 dias sem ensino contínuo –, gerando uma lacuna em noções textuais (pontuação e estruturação textual, principalmente) e interpretativas. Por extensão, a defasagem de ensino também partilha de raízes do ensino remoto emergencial estabelecido a partir da Pandemia de COVID-19.

No que tange especificamente à postura geral dos alunos de sextos e sétimos anos, nota-se uma formação em andamento da autonomia estudantil, compreendendo a organização para leitura e rotina de estudo, realização de tarefas e atividades, uso da agenda escolar, organização do caderno. Quanto à regulação de comportamento, os estudantes necessitam de supervisão próxima, em especial para a resolução de conflitos e o reforço de regras de convívio, por vezes sendo necessárias sanções disciplinares.

Considerando-se o contexto de transição da infância para a juventude que esses alunos se encontram, nota-se uma abundância de energia participativa, a qual tem potencial tanto para engajar os estudantes nas discussões mobilizadas em sala de aula

quanto para entravar o desenvolvimento das aulas – muito embora o primeiro exemplo seja mais predominante, ao menos dentro do período de observação das aulas.

1.2 O CAMPO DE ESTÁGIO – COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC

O Colégio de Aplicação (CA/UFSC) tem sua fundação em 1961 sob a diretiva de servir como campo de exercício da prática docente de graduandos do então curso de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF) (CA/UFSC, 2019, p. 4), diretiva fundadora que se mantém em princípio, por certo, mesmo 63 anos após a gênese da escola.

A partir do final da década de 1960 até o início dos anos 1980, nota-se uma ampliação estrutural expressiva na capacidade de atendimento do CA/UFSC, mediante a formação de turmas da 1ª e 2ª séries ginásiais em 1968; em 1970 é feita a renomeação da escola de “Ginásio de Aplicação” para o atual “Colégio de Aplicação”, que passa a atender alunos da 1ª série do segundo ciclo, sob a denominação dos cursos “Clássico” e “Científico”; e a partir de 1980 passa a realizar a inserção de oito turmas do Ensino Fundamental. Até o início dos anos 1990, a matrícula de discentes era exclusiva para filhos e filhas de docentes e servidores técnico-administrativos da UFSC, direcionamento este que cai a partir da Resolução n.º 013/CEPE/92, que, dentre outras especificações, estabeleceu o ingresso à escola a partir do processo de sorteio aberto à comunidade e estruturou a organização tríplice de turmas por série (A, B e C), conferindo um número máximo de 25 alunos em cada uma, estruturação que se mantém similar até o presente (*ibid.*, p. 5).

Mediante as especificações da Lei de Diretrizes de Bases (LDB) de 1996, o CA/UFSC passa a oportunizar a aplicação em campo de propostas pedagógicas e a realização de estágios docentes supervisionados dos cursos de Educação e Licenciatura em geral das instituições de ensino superior de Florianópolis/SC. Por fim, a partir dos anos 2000, é instituído o 9º ano do Ensino Fundamental, e atualmente o CA/UFSC atende alunos de todas as etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), em período semi-integral nos turnos matutino e vespertino (*ibid.*, p. 5). Estima-se que o contingente atual de alunos é de 880, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, que são atendidos por uma equipe docente de cerca de 110 professores, sendo 101 efetivos e 11 substitutos, demografia que vai na contramão do sucateamento observado na rede estadual de ensino, na qual prevalecem as contratações substitutas e temporárias, sem garantia de emprego a

longo prazo, conforme demonstra Dilley (2023), e com uma equipe de cerca de 50 servidores técnico-administrativos.

No que diz respeito à composição do Plano Político Pedagógico (PPP) do CA/UFSC, destaca-se uma notável subscrição ao pensamento educacional freireano, ou pedagogia freireana, no destaque dos princípios de construção da escola enquanto espaço público, democrático e popular¹ de ensino (ancorado nas concepções educacionais de Moacir Gadotti), cujo propósito se pauta na formação de cidadãos críticos e sensíveis às mazelas socioeconômicas manifestadas no contexto societal brasileiro e latino-americano², em específico, e global. Dispensando rigidezes conceituais que impeçam o pleno desenvolvimento de atividades educativas e pedagógicas, o PPP do CA/UFSC pauta-se pelo estudo e desenvolvimento da prática de ensino-aprendizagem a partir da realidade material, partindo de uma compreensão da sociedade de classes (em vaga caracterização, embora nominalmente citada):

Nos debruçamos sobre a realidade, examinando, interpretando, analisando para enfim, descobrir saídas por onde se possa trilhar, foi desafiador e envolvente. Desafiador porque encontramos barreiras criadas pelo “clã reprodutor da sociedade de classes”; e envolvente, por se tratar de um projeto que significa ter consciência daquilo que se quer, ou seja, explicitação de que queremos uma escola pública, democrática e de qualidade (CA/UFSC, 2019, p. 3).

Em sinergia, o PPP encara o propósito da escola enquanto agente auxiliar na transformação do meio social, não enquanto executor formal desta mudança – no que Lênin (1980, p. 22) consideraria idealista, em razão de ser o modo de produção e reprodução da vida o responsável pelo condicionamento da vida política, social e intelectual, e não somente a escola –, mas enquanto espaço de formação intelectual crítica:

A escola que se quer democrática precisa definir antecipadamente uma nova qualidade que, entre outras, priorize questões da organização escolar – uma organização que altere a realidade que se apresenta, a partir da realidade encontrada. Este foi o principal desafio desse trabalho: abrir perspectivas e oferecer elementos à reflexão e ao estudo dos envolvidos para que o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina se transformasse numa nova escola (*ibid.*, p. 3).

¹ “Popular” no sentido puramente freireano, por certo, sem notável adesão aos princípios da Educação Popular ou Pedagogia Socialista, desenvolvida a partir das contribuições de educadores e pensadores soviéticos como Nadezhda K. Krupskaya, Moisey Pistrak, Bogdan Suchodolski, Lev Vigotski e muitos outros.

² Damos destaque a este aspecto mediante a oferta da disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA) a partir de 2003, fundada com o propósito expreso de promover a compreensão e integração do Brasil enquanto país latino-americano por parte dos estudantes, semeando tal princípio de identificação por meio de uma proposta curricular de estudo sociológico, histórico e econômico dos países latino-americanos.

A compreensão destas implicações, no desenvolvimento da prática educativa na escola torna-se relevante para o entendimento da escola, como lugar de espaço-tempo em que se vive e se é profundamente afetado pela sociedade humana, que nele foi e está internalizado. Assim, é possível pensar que estarão abertas as possibilidades para a construção de uma práxis capaz de transformar as relações sociais existentes na sociedade e, entre elas, aquelas que se dão na escola (*ibid.*, p. 8).

Desta forma, destacamos que o CA/UFSC caracteriza-se como um ideal platônico para a experiência de estágio docente, dada a histórica configuração organizacional da escola voltada para a aplicação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, coadunando com a efetivação do tripé de ensino, pesquisa e extensão em conjunto à instituição maior da UFSC. Ademais, destacamos a não adesão do CA/UFSC aos princípios tecnicistas e escolanovistas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por certo possibilita um horizonte mais amplo para o cumprimento dos princípios defendidos no PPP da escola, complexificando a produção de conhecimento em ambiente escolar e promovendo um processo de formação crítica.

1.3 A TURMA

O 7º ano B é composto por um contingente de 28 alunos, dos quais 3 são alunos acompanhados pela equipe de Educação Especial (EE). Foi descrita pela professora Cristiane Seimetz-Rodrigues, supervisora do presente estágio docente, como uma turma, a princípio, “tranquila”, mas capaz de causar desvirtuações das atividades da disciplina em função de brincadeiras, distrações e discussões supérfluas (a temperatura do ar condicionado é uma das mais frequentes), sendo as saídas de sala uma problemática que necessita de mediação frequente por parte da professora, uma vez que os pedidos de saída ocorrem de forma sequencial – isto é, se um aluno pede e é autorizado, logo seguem inúmeros pedidos para ida ao banheiro, enchimento de garrafas etc. –, o que, em alguns casos, resulta em ausências extensas de alunos da sala de aula.

A professora responsável por lecionar a disciplina de Língua Portuguesa aos sétimos anos, Cristiane Seimetz-Rodrigues, graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desempenha uma atuação docente exemplar em geral, destacando-se o compromisso com ao ensino e aprendizagem da prática de leitura, bem como a formação humana e cidadã dos estudantes.

Os alunos, de maneira geral, possuem dificuldades em reconhecer o propósito e o valor da escola em suas vidas, algo que dificulta imensamente o trabalho pedagógico de maneira geral, a despeito de disciplinas. Há de ressaltar, neste sentido, que a materialidade concreta dos estudantes deve ser encarada como uma esfera central para

mobilizar e articular o(s) propósito(s) objetivo(s) do processo de ensino-aprendizagem (de Língua Portuguesa e Literatura, em particular), cabendo questionar-nos que espaço as realidades dos alunos têm dentro do ambiente escolar e das discussões mobilizadas em sala de aula. Quais mazelas enfrentam os alunos dentro e fora do ambiente escolar? Qual o papel da escola, enquanto instituição, no enfrentamento destas mazelas? Que caminhos a disciplina de Língua Portuguesa pode apresentar aos alunos para que possam participar ativamente de seus processos de transformação humana?

1.4 AS AULAS

1ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 28 de março de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: exercícios de pontuação final

A professora Cristiane inicia a aula com a apresentação dos estagiários, seguindo com uma breve fala a respeito da política de liberação dos alunos para irem ao banheiro.

Incitando a aula propriamente, relembra os alunos sobre os exercícios de reflexão sobre o uso de pontuação, em particular, a pontuação final, os quais haviam sido encaminhados como tarefa de casa para os estudantes. Foram distribuídas cópias impressas de uma atividade de prática das características da notícia e do uso do ponto final. Parte, então, para uma demonstração oral de como as pontuações exercem um efeito concreto na prática de leitura (em particular a leitura em voz alta), refletido nas pausas ao longo de sua leitura do texto jornalístico *Troca de figurinhas do álbum da Copa vira febre em Curitiba*, de Ana Ehlert. A professora realiza uma leitura completa do texto seguindo os parâmetros didáticos descritos, a fim de esboçar a importância da pontuação para um melhor ritmo do texto e de leitura deste, abrindo espaços para dúvidas após a leitura de cada parágrafo, tanto sobre o texto quanto sobre os exercícios que lhe dão sequência, a fim de garantir o acompanhamento do texto por parte dos alunos.

A atividade que dá sequência ao texto tinha o intuito de mobilizar os alunos a identificarem os melhores usos de pontuação final ao longo do texto lido, o qual foi modificado pela professora com a remoção de algumas pontuações para fins didáticos, objetivando que os alunos tenham a possibilidade de se utilizarem de sua intuição linguística e dos conhecimentos adquiridos para pontuarem o texto da forma que julgarem mais aceitável gramatical e ortograficamente. Ademais, as questões subsequentes buscavam trabalhar a identificação, no texto, de discursos diretos e indiretos, a transformação de um tipo para outro, a criação de um título adequado ao conteúdo da notícia e uma breve análise discursiva da notícia, pedindo que os alunos destacassem elementos como: Quem está envolvido? O que é noticiado? Onde ocorre o fato? Quando foi noticiado?

Uma vez que todos os alunos finalizaram a correção ou realização dos exercícios repassados, a professora Cristiane repassa uma tarefa do livro didático, a ser realizada

pelos alunos como tarefa de casa, focando na transformação de discursos diretos para indiretos e vice-versa.

Questionada por um aluno acerca da possibilidade de liberação antecipada, a professora Cristiane realiza uma última fala sobre o comprometimento ético com os horários de aula, pedindo aos demais alunos que cultivem um comprometimento com relação aos horários de início e fim das aulas.

2ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 01 de abril de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: verbos enunciativos

A professora Cristiane inicia a aula com uma breve fala de advertência aos alunos sobre as idas excessivamente frequentes ao banheiro, orientando os alunos para que possam organizar melhor suas idas, escolhendo momentos mais oportunos para solicitarem suas saídas da sala, tanto durante a aula (evitando momentos vitais de exposições, discussões e de leitura, por exemplo) quanto em geral (planejarem idas antes das aulas do dia, durante o recreio e em demais momentos extraclasse).

Feita a fala inicial, a professora solicita aos alunos que abram seus cadernos para dar visto nos exercícios que foram passados como tarefa de casa na aula anterior (28/03), que aparentou ter alto índice de realização, com a maioria dos alunos – se não todos – tendo realizado os exercícios.

Ao final do primeiro horário de aula e começo do segundo, a professora Cristiane propõe aos alunos o trabalho com o livro didático, realizando a correção da tarefa que havia sido encaminhada na aula anterior, abordando uma seção sobre os verbos de dizer (enunciativos e de elocução), valioso tanto para o trabalho com o gênero notícia quanto para os literários. Para tanto, é pedido aos estudantes que grifem os verbos enunciativos do texto base do exercício da pág. 209, intitulado *Taxa cai levemente, mas Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos* e veiculado no portal Uol Notícias em julho de 2020, a fim de identificarem quais são os interlocutores presentes no processo dialógico do texto. Cabe ressaltar que esta notícia já vem sendo trabalhada pela professora há duas semanas, tempo que, por certo, resultou em uma fortuita familiaridade dos alunos em relação ao conteúdo e à forma do texto em si, tratando-se de uma notícia cujo enfoque é veicular os resultados da pesquisa mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca dos índices de analfabetismo no Brasil, realizada em 2022.

Durante a correção, a professora Cristiane registra na lousa uma listagem de verbos enunciativos e não enunciativos, traçando breves contrastes semânticos entre eles e atrelando os enunciativos a noções de fala, oralidade e de discursividade (“falar”, “dizer”, “relatar” etc.), distinguindo-os de outros verbos não enunciativos (“jogar”, “correr”, “brincar” etc.) para que haja maior clareza na distinção feita pelos alunos. Por conseguinte, chama atenção para os graus de aceitabilidade na inserção dos verbos listados dentro da estrutura do texto trabalhado, orientando aos alunos que reparem qual é o melhor “encaixe” entre as palavras, isto é, qual verbo é dotado de uma carga semântica que melhor complementa o conteúdo de determinadas sentenças.

Com o debate semântico acalorado, a professora Cristiane aproveita para expandir a análise textual, evidenciando para os alunos que, por vezes, a criação de sentido em uma determinada frase e/ou texto fica sob responsabilidade de um verbo, sendo este um direcionador de sentido. Nesse sentido, pergunta aos estudantes se seria possível dizer que a jornalista teria redigido sua reportagem “alfinetando” o governo sobre a baixa queda nos índices de analfabetismo, com a maioria da classe constatando que não, afinal, o tom do texto se assemelha muito mais a um de “lamento” do que de embate, estando a autora apenas divulgando os resultados oficiais da pesquisa do IBGE.

3ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 04 de abril de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: Avaliação I: características da notícia

A turma começa a aula agitada em função de um desentendimento extraclasse entre os alunos, mas, com a advertência da professora Cristiane, logo se acalmaram para a entrega da avaliação, esta que focou em um único texto jornalístico, intitulado *73% dos jovens que não completaram educação básica querem voltar a estudar*, veiculada no Jornal Joca em março de 2024. No que tange às perguntas feitas ao longo da avaliação, há um equilíbrio interessante entre a análise textual (em particular das características discursivas, gramaticais e de formato de um texto do gênero notícia), a localização de informações em determinados trechos e de locuções verbais enunciativas. Em particular, destaca-se a ênfase para uma análise comparada entre esta notícia do Jornal Joca e do Uol Notícias, dando uma valiosa oportunidade para que os alunos pudessem refletir ativamente e criticamente acerca da conjuntura geral da educação básica brasileira, assim como lhes permite uma situação mais precisa dentro do meio escolar, ponderando acerca do papel

(ou papéis) que a escola tem em suas vidas – aspecto que tocamos em nossa reflexão inicial sobre o perfil da turma e dos alunos do Colégio de Aplicação de modo geral.

Em um quadro mais amplo, o tempo disponibilizado aos alunos, a princípio uma única aula de 40 minutos, provou-se suficiente para a realização da avaliação pela vasta maioria dos estudantes, com alguns finalizando-a em pouco mais de 20 minutos. Entretanto, ressalva-se que isto não representa, necessariamente, um indicativo de alto rendimento ou de índice de aprendizado da turma, visto que a velocidade de finalização e entrega da avaliação não é um sinônimo uma prova bem realizada – análise esta que retomaremos a partir da devolutiva das provas. Ademais, destaca-se a ótima prática da professora Cristiane em sempre dispor de um “plano B”, isto é, traçar um planejamento de aula que sempre antecede a possibilidade de tempo livre dos alunos e os mantém engajados no processo de ensino-aprendizagem por meio da realização de atividades. Nesta instância, conforme o sobrescrito, muitos alunos finalizaram a avaliação com tempo de sobra e, para estes, o próximo trabalho foi repassado para que o iniciassem em sala de aula, tratando-se de uma atividade que aborda os discursos diretos e indiretos e sensibiliza os estudantes para a operacionalizarem a identificação desses discursos, a transformação destes (discurso direto para indireto e vice-versa) e o seu propósito discursivo dentro do gênero notícia. Por fim, enfatizamos que a última questão deste trabalho repassado é de extremo interesse para o aprendizado dos alunos, com o comando do enunciado consistindo na produção textual de um resumo da notícia *Frequentadores percebem mais segurança na Orla*, de Fernanda Cadaval, veiculada no jornal Zero Hora em junho de 2023, compilando as principais informações do texto-base (o que ocorreu, quando ocorreu, quem são os envolvidos, quem veicula etc.) em formato de discurso indireto.

Mediante a entrega da avaliação pela maioria da turma, os alunos que completaram a avaliação foram liberados e, para os que a estavam finalizando, 10 minutos adicionais foram concedidos para tal.

Por fim, a professora Cristiane informou aos estagiários que na próxima semana, nos dias 08/04 (segunda-feira) e 12/04 (sexta-feira), o 7º ano B não terá aula de Português em função do rodízio de horários do corpo docente mediante a greve nacional da categoria dos Técnicos Administrativos (TAEs), decretada em 11 de março de 2024 e em andamento até a data de redação deste relato. Sendo assim, não serão contemplados registros de observação das datas informadas acima.

4ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 05 de abril de 2024

DURAÇÃO: 2 horas

CONTEÚDO MINISTRADO: transformação de discurso direto em indireto

A professora Cristiane dá início a aula com alguns repasses à turma. O primeiro deles é a previsão de retorno das avaliações, com a devolutiva estando prevista para a semana que vem (08 a 12/04). Já o segundo diz respeito às aulas de Geografia, que, em virtude da falta de professores habilitados para assumir a disciplina no Ensino Médio do Colégio de Aplicação, serão assumidas pela professora Cristiane e incorporadas ao horário da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, a presente aula relatada foi o primeiro dia de incorporação do horário vago da disciplina de Geografia, justificando, portanto, a extensão do presente relato e da carga horária registrada acima.

Partindo para o conteúdo da aula em si, a professora relembra os alunos do trabalho repassado aos alunos no final da aula passada (04/04), ressaltando que a transformação de discurso direto (DD) para indireto (DI) não foi, ainda, trabalhada formalmente em classe. Por conseguinte, pede aos alunos que localizem o exercício repassado na aula do dia 28/03 (referente à Aula 1 deste diário) para que seja feito um exercício baseado no texto que consta na referida atividade. Para tanto, solicita que um dos alunos faça uma tentativa de transformação de discurso, com uma aluna se voluntariando para a reescrita de uma frase do texto, originalmente em DD, para o DI. A mesma aluna fez uma pergunta interessante e relevante para a discussão, indagando à professora se haveria a possibilidade de substituir o verbo “disse”, presente na sentença reescrita, por “dissera”, com a professora Cristiane explicando que “dissera” não é um termo que cabe bem à esfera discursiva jornalística, em função do tempo verbal, sendo mais adequado aos gêneros literários, como relatos históricos.

Para propósitos didáticos de visualização prática e assimilação dos conceitos e procedimentos trabalhados até o momento, a professora Cristiane elabora uma “Fórmula do Discurso Indireto”, que nada mais é do que uma fórmula de transformação discursiva pela qual os alunos são capazes de compreender e operacionalizar a conversão de uma sentença escrita com estruturação sintática e semântica do DD para DI. A título de ilustração, a fórmula repassada pela professora consta como segue:

[Quem disse] + Verbo Dizer (VD) + [que] + [o que disse a pessoa].

Em exemplo de aplicação, sentenças do texto mencionado, estruturadas em DD, são remodeladas para constarem em DI.

Sem demais perguntas por parte dos estudantes, a professora segue com as orientações sobre a próxima atividade, subdividida em duas partes. A primeira consiste na leitura de um texto não jornalístico – uma anedota humorística de Gabriel Barazal, presente em seu livro *Piadas para rachar o bico 1*, publicada em 2012 –, seguindo para as dúvidas dos alunos nos quesitos de compreensão textual, vocabulário etc. Já a segunda parte consistiu em uma atividade de reescrita, realizada em grupos de até quatro integrantes – os quais foram organizados pela professora Cristiane, seguindo sua política e ética de diversidade na realização de trabalhos em grupo, prezando pela maior integração da turma e rompimento de possíveis posturas preconceituosas ou de distanciamento entre os alunos e seus colegas, fomentando um ambiente de ensino e de trabalho mais igualitário em termos de gênero, raça, classe e mais.

O corpo da atividade em si tratou da distinção entre os gêneros discursivos notícia e anedota, chamando-se atenção para o grau de objetividade e subjetividade de cada um, principalmente na discrepância de foco entre ambos, estando uma focada no objeto (notícia) e outra no sujeito (anedota). Ao ser perguntada por um aluno acerca da objetividade da notícia ser um traço proeminente do gênero, a professora Cristiane acentua que esta dita “objetividade”, comumente associada aos textos da esfera jornalística, nada mais é do que um traje discursivo adotado dentro desta esfera, aludindo à discussão futura sobre imparcialidade jornalística e linguística. Em seguida, a professora estabelece uma importante diferenciação entre os gêneros nos quesitos de estrutura, formas, meios de veiculação, escolhas de vocabulário e mais, pedindo aos alunos que identifiquem os DD na anedota por meio de leitura individual. Após a leitura, ela registra na lousa a divisão dos grupos e repassando as orientações para o trabalho, ressaltando que, embora o exercício de reescrita da anedota não valha nota, este ainda desempenha um papel enquanto “*test-drive*”, ou seja, enquanto preparação dos alunos para atividades futuras, as quais valerão nota. Ao mesmo passo, a atividade desempenha um papel de diagnóstico do andamento das atividades da disciplina, a fim de constatar se a atual metodologia está rendendo ou não e porquê.

Após o tempo concedido para o trabalho de reescrita da anedota em grupo, transformando trechos com DD em DI, três grupos haviam finalizado seus textos dentro do tempo estipulado pela professora (cerca de 20 minutos), sendo estes os primeiros a apresentarem suas produções para o restante da turma. Como parâmetros de avaliação

(não numérica, conforme explicitado acima), a professora Cristiane levou em consideração o cumprimento do pedido de transformação de DD para DI nos textos e a postura dos grupos tanto no momento de apresentação quanto no momento de escuta dos demais grupos.

Passando para as apresentações, a professora Cristiane fez as seguintes observações: a repetição excessiva de locuções nos textos, como “então”, sendo contraprodutiva para a qualidade de escrita e de leitura do texto; problemas com a interpretação da letra dos colegas durante a leitura, no caso dos grupos que optaram pela leitura partilhada (ou “democrática”, como chamaram); a necessidade de melhor organização dos alunos quando trabalharem com a leitura partilhada, necessitando-se maior antecipação para a possibilidade de incompreensão da ortografia dos colegas, recomendando a reescrita do texto em letra própria para evitar esse problema. Ao fim da aula, a maioria dos grupos cumpriu a atividade com êxito, com aparente compreensão dos procedimentos de transformação discursiva abordados na primeira metade da aula.

5ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 11 de abril de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: recolhimento de atividades; repasse de leitura para casa

Dá-se início à aula com um informe da professora Cristiane em relação aos resultados da primeira avaliação, os quais foram ruins, com um rendimento geral da turma – e dos sétimos anos como um todo – estando bem abaixo da média, com apenas um aluno tendo tirado uma nota acima da média. Segundo a análise da própria professora, os problemas principais estão localizados na postura dos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, principalmente no que diz respeito à falta de atenção, às conversas paralelas e à falta de estudo. Mediante esta conjuntura de fatores, a professora Cristiane ressalta que a prova realizada foi apenas a primeira de muitas avaliações, havendo tempo e oportunidades suficientes para a recuperação das notas e para a adoção de uma nova postura de comportamento e de estudo por parte dos alunos.

Na sequência, pede-se aos alunos que entreguem o trabalho encaminhado na aula passada, o qual vale nota e cuja realização será anotada no caderno em forma de visto. Aos alunos que não haviam ainda começado o trabalho e para os que o fizeram parcialmente, foi concedida pela professora Cristiane uma semana adicional para entrega.

Registrados os vistos de entrega de atividade, são distribuídos aos alunos bilhetes com um *QR code* que direciona os alunos a um arquivo PDF do primeiro capítulo do livro *Implacáveis*, de Yuval Noah Harari, que deverá ser lido pelos alunos nas próximas semanas e servirá como texto-base para uma atividade, repassada na lousa pela professora, a ser entregue no dia 22 de abril. De maneira geral, a atividade mobiliza a resolução dos seguintes comandos:

- Localização de informações no texto (nomes de seções);
- Registro de vocabulário desconhecido;
- Registro de aprendizados mediante a leitura do texto, contemplando, pelo menos, quatro informações previamente desconhecidas pelos estudantes.

Nos momentos finais, a professora Cristiane introduz brevemente o capítulo em questão, apresentando seu conteúdo geral, sua estruturação e realizando perguntas-chave que deverão ser pontos de atenção dos estudantes durante o processo de leitura.

6ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 15 de abril de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: devolutiva da Avaliação 1

A professora dá início à aula caracterizando a devolutiva de avaliação, indicando que não se trata apenas de uma entrega de notas feita em um vácuo diagnóstico, mas sim, de um exercício reflexivo mobilizado em conjunto com a turma e que tem dupla finalidade: o reconhecimento das dificuldades centrais que possibilitaram o baixo rendimento avaliativo e o mapeamento das ações que podem, e devem, ser tomadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem – tendo em vista a iminência da próxima avaliação, marcada para o dia 22 de abril.

Utilizando de recurso informático para a devolutiva (computador e projetor), a professora Cristiane ecoa sua breve análise do rendimento da turma realizada na aula passada, apontando para a dispersão e falta de organização da turma como fatores decisivos para os resultados obtidos na primeira avaliação. Dentro desta discussão, um aluno questiona se a suspensão das aulas em função da greve dos TAEs não foi, também, um aspecto contribuidor para o resultado das provas, visto que houveram menos encontros para estudo e discussão dos temas abordados. Em resposta, a professora Cristiane entende que não, considerando que a prova foi fiel aos conteúdos ministrados e

às discussões articuladas em sala de aula, especialmente considerando a inclusão na prova de um dos textos lidos e trabalhados previamente em sala de aula. Levantamos, em adendo, a possibilidade de que a quebra da rotina de estudos e de socialização dos alunos em função do rodízio de aulas tenha sim sido fator contribuinte para os baixos rendimentos durante a avaliação, ainda que secundário.

A professora segue com a leitura e resolução da prova em conjunto com os estudantes, destacando que as respostas registradas em cada pergunta contemplam as articulações e apreensões esperadas dos alunos, não sendo, portanto, respostas únicas e integralmente objetivas.

De forma geral, os alunos demonstraram problemas referentes à interpretação de texto, à localização precisa de informações (quem participou da pesquisa da qual o texto fala? Quando ela foi realizada? Quem a realizou?) e à diferenciação entre tipos de discurso direto (a distinção entre uma citação de um documento escrito e de uma entrevista, por exemplo). Demonstraram dificuldade, também, na identificação de características próprias do gênero discursivo notícia, generalizando certos componentes (como título e subtítulo) como próprios da notícia, e deixando de apontar aspectos centrais, como o uso de linguagem formal, emprego de DD e DI, citação de fontes, o objetivo informativo, o traço de imparcialidade, entre outros.

No que tange às questões discursivas, particularmente a última questão, na qual se pedia o registro das opiniões dos alunos sobre a notícia e como sua visão da escola foi afetada frente os resultados da pesquisa do IBGE sobre o analfabetismo no Brasil, poucos alunos registraram suas perspectivas sobre a questão, e os poucos que o fizeram não articularam argumentações ou justificativas que corroborassem suas opiniões. Neste mesmo ponto, a professora Cristiane frisa que o objetivo de questões como esta é de mobilizar uma reflexão coesa e consistente por parte dos alunos, sendo suas visões acerca do objeto, sejam positivas, negativas ou comedidas, são o ponto de interesse central da professora.

Feita a leitura e resolução, a professora finaliza a aula com uma breve leitura de um outro documento, o qual aponta os principais pontos de atenção tanto para a disciplina como um todo quanto para a próxima avaliação, contemplando:

- Evitar, o máximo possível, a postura de cópia de atividades dos colegas, já que nada é assimilado ou refletido pelos alunos, afinal, não houve um processo formal de estudo e realização da tarefa;

- Investir nas anotações de conteúdo nos cadernos, bem como das resoluções das atividades, a fim de desenvolver uma melhor postura de foco e atenção às discussões mobilizadas em sala de aula e contribuindo, também, com o refinamento da caligrafia individual;
- Desenvolver uma rotina de estudos que conte com uma variedade de estratégias de estudo, como o registro de resumos de conteúdos e textos estudados, anotações de dúvidas a serem sanadas em classe, entre outros;
- Investir no desenvolvimento e/ou aprofundamento do hábito de leitura, concebendo-a como prática humana formativa, diversificando os tipos de leituras realizadas.

A partir deste encontro, a carga horária do período de observação está cumprida, porém, o acompanhamento da turma irá continuar até o início do período de regência – conforme acordo entre todas as partes –, visando uma maior aproximação com os alunos, com a professora e uma maior familiaridade com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na disciplina, aspectos que por certo fortalecerão a futura prática de estágio durante o período de regência.

7ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 18 de abril de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: finalização da devolutiva; organização do cronograma de atividades

O encontro começa com o recolhimento do trabalho cuja entrega havia sido estendida para os alunos que não puderam entregá-lo na semana passada, seu prazo original de entrega. A princípio, a maioria dos alunos entregaram a atividade repassada, embora se tenha casos de estudantes que não a realizaram por completo, segundo relatos da própria professora Cristiane.

O momento de coleta foi seguido pelo repasse de orientações gerais para as atividades das próximas aulas da disciplina, reforçando a necessidade da leitura do primeiro capítulo do livro *Implacáveis*, bem com a realização da ficha de leitura atrelada à mesma, atividade esta que será usada como material de consulta para a próxima avaliação – consistindo em uma estratégia da professora Cristiane para estimular o hábito

de anotações relevantes e reflexões ativas por parte dos alunos, bem como a capacidade de interpretação textual.

Na sequência, é feita a distribuição de uma versão impressa do documento de dicas de aprendizagem, o qual foi apresentado em aula na semana passada em formato digital e cuja leitura foi finalizada neste encontro, contemplando os pontos de atenção para um melhor desempenho dos alunos nas próximas avaliações – em particular na segunda, marcada para o dia 22 de abril, esta que contemplará o trabalho da interpretação de texto.

Feitos os repasses e as orientações necessárias, o breve encontro é encerrado pela professora.

8ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 19 de abril de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: notícias falsas (*fake news*)

Acompanhando os alunos até o Laboratório de Linguagens do Colégio de Aplicação, a professora Cristiane dá início à aula a partir de um diálogo com os estudantes sobre as notícias falsas (*fake news*), ou “desinformações”, conforme conceituado pela professora³, visando articular os conhecimentos prévios dos discentes acerca do tema, particularmente no que diz respeito ao conceito em si, suas formas de veiculação, os tipos de informações e/ou desinformações contempladas por elas etc.

A partir desse diálogo, é feita a apresentação e leitura do texto expositivo *É fato ou fake?*, de autoria da professora Cristiane, que foca em uma caracterização das notícias falsas enquanto desinformação, isto é, um tipo de textualidade que vai na contramão das notícias e do princípio jornalístico de compromisso com a veiculação dos fatos, contemplando, também, o aspecto da intencionalidade autoral em promover o fenômeno desinformativo.

Na sequência, discutem-se os passos analíticos necessários para reconhecer uma notícia falsa e comprovar seus elementos de falsidade e/ou de manipulação dos fatos. É

³ Doravante, seguiremos com o uso do termo traduzido diretamente do inglês, “notícias falsas”, a título de usualidade e de manter maior diálogo com a perspectiva dialógica da linguagem, tendo-se os gêneros do discurso como ponto central de análise, diferindo da abordagem psicolinguística adotada pela professora supervisora, mas sempre prezando pela manutenção de diálogo entre ambas as concepções em vistas de prezar pela metodologia da professora.

reforçado que o termo “desinformação” seria mais adequado quando falamos de notícias falsas, considerando-se a discrepância entre os conceitos de informação (os fatos verificados trazidos pela notícia) e de desinformação (publicações com eventos manipulados ou completamente fabricados). Dá-se atenção para os parâmetros de verificação de notícias para determinação de seu grau de veracidade, incluindo: verificar se há fonte e qual é, se há autor(a) da matéria e quem a assina, analisar a chamada da matéria e determinar se contém traços sensacionalistas, qual o grau de qualidade da redação e da ortografia, por qual meio é veiculada, entre demais aspectos.

Ainda no aspecto de verificação, a professora orienta que os alunos sempre devem checar o que dizem os demais veículos de comunicação sobre o tema da notícia, se houve cobertura dos principais meios, e caso não haja cobertura da grande mídia, devem recorrer às agências e aos portais de checagem como a Agência Lupa, portal Aos Fatos e outros. Frisa que o senso crítico durante a leitura deve ser sempre uma ferramenta constante de verificação, desconfiando de eventos reportados de forma inconsistente e sensacionalista, com escassez de informações concretas etc.

Feita a exposição, parte-se para a exposição oral mediada pela leitura dos textos *Hoje, infelizmente, um novo golpe*, baseado em um relato de tentativa de golpe contra uma pessoa próxima à professora Cristiane, e *O Brasil está de luto pela morte de Silvio Santos*, com título autoexplicativo, tendo em vista o exercício de análise dos textos com base nos parâmetros de verificação sobrescritos. Apesar de diferirem em termos de gênero textual – o primeiro um relato e o segundo uma notícia falsa –, a intenção foi demonstrar que a propagação de desinformações transcende a esfera jornalística, estando presente nos meios de comunicação, como as redes sociais, fato que opera enquanto estratégia de desinformação em massa.

Ao final da aula, são repassadas orientações adicionais sobre a leitura do livro *Implacáveis*, com leitura em sala prevista para a semana seguinte.

9ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 22 de abril de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: Avaliação 2

Antes da entrega das aulas, a professora Cristiane faz um repasse de avisos e orientações gerais sobre a segunda avaliação, a qual consiste na leitura de um texto jornalístico seguida por questões com enfoque na capacidade de interpretação textual dos alunos. Foram reservadas as duas aulas do dia para a resolução da prova, mas, para os estudantes que a finalizaram antes do período previsto, foram distribuídos os registros de leitura referentes ao livro *Implacáveis*, em específico seu primeiro capítulo, atividade que deverá ser iniciada em classe e finalizada em casa.

Voltando à avaliação, a professora realiza uma leitura em voz alta do texto jornalístico nela presente, intitulado *Secretaria não dá acesso à deficientes*⁴, veiculada no jornal Folha de São Paulo em maio de 1997, caracterizado como uma reportagem curta (cerca de cinco parágrafos) e com o objetivo de exercitar a capacidade de interpretação textual dos alunos com um texto mais sucinto e objetivo, considerando-se as dificuldades relatadas na primeira avaliação. No que tange às questões, estas contemplavam comandos de localização e transcrição de informações, como:

- Fato principal noticiado;
- Envolvidos no fato;
- Onde se desdobraram os eventos;
- Quando ocorreu o fato;
- Aspectos causadores do fato.

Um dos alunos estava impedido de realizar a prova em função de seu braço dominante, utilizado para escrita, estar quebrado. Frente a esta situação, a professora Cristiane solicitou que um dos estagiários presentes auxiliasse o aluno com a transcrição de suas respostas, com a estagiária Isabella se voluntariando para a tarefa. O estudante e a estagiária foram orientados pela professora a se deslocarem até o Miniauditório Amarelo para a realização da prova, a fim de neutralizar possibilidade dos demais alunos

⁴ A professora chama atenção, por meio de nota de rodapé, para o caráter derogativo e do desuso do termo “deficientes”, orientando os estudantes que optem pelo uso do termo “pessoas com deficiência”, tanto na realização da prova quanto no seu vocabulário.

escutarem as respostas ditadas pelo seu colega e não para não atrapalhar o restante da turma na leitura e resolução da prova.

Tendo-se que a maioria dos discentes finalizaram a avaliação em cerca de 40 minutos, poucos alunos ainda estavam focados em finalizar as questões da prova. Assim, foi-me solicitado pela professora Cristiane o acompanhamento desses alunos ao referido Miniauditório para que pudessem concluir a avaliação com tranquilidade enquanto o restante da turma partia para a discussão da atividade de leitura do livro *Implacáveis*, mencionada acima.

Dos dois alunos acompanhados até o Miniauditório, apenas um deles manifestou dúvidas sobre a prova, em particular sobre o nexo entre causa e efeito no evento reportado pela notícia, demonstrando dificuldade em apreender que o efeito causador do fato era a impossibilidade de adaptar a estrutura predial de um prédio governamental para o livre acesso de Pessoas com Deficiência (PCDs) às suas dependências em virtude do prédio ser tombado como patrimônio histórico, o que impede modificações estruturais como rampas de acessibilidade. Por meio de perguntas retóricas e apontamentos simples de releitura do texto, o aluno foi capaz de reconhecer o evento causador, mas restam dúvidas se o fato em si foi apreendido de forma totalizante, isto é, se cronologia dos eventos e a relação entre causas e efeitos puderam ser visualizadas com clareza.

Com o retorno para a sala de aula e com a entrega da última avaliação, a professora informa que serão geradas duas notas a partir da leitura do livro *Implacáveis*, realizando-se um trabalho pautado pela resolução de questões vinculadas às seções da obra trabalhada, com algumas mobilizando reflexões individuais e, outras, debates em grupos.

Finalizados os repasses, a professora libera a saída dos alunos para o intervalo.

10ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 25 de abril de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: discussão de atividade

A professora inicia a aula com alguns avisos prévios, o primeiro acerca da expectativa de entrega da Avaliação 2, com entrega prevista para a semana seguinte, e o segundo sobre o acordo de troca excepcional de horários de aulas no dia 26 de abril, firmado entre a professora Cristiane e o professor de Matemática dos sétimos anos, para a realização de uma das avaliações da disciplina citada.

Feitos os repasses, adentra-se a discussão referente aos exercícios que compõe o Registro de Leitura do livro *Implacáveis*, registro este que havia sido repassado previamente pela professora e que contava com as resoluções dos alunos até a terceira questão – isto é, os estudantes deveriam ter realizado a leitura das três primeiras seções da obra, uma vez que cada questão contempla uma seção da mesma. As perguntas contemplavam comandos variados, com predominância do reconhecimento de retomada de referentes e a identificação das ideias e/ou teses centrais de cada capítulo.

Tratando-se de uma aula curta, reconhece-se que o planejamento da professora Cristiane segue com alto grau de precisão, principalmente no que diz respeito às discussões mobilizadas em aula e à demanda constante de regulação do comportamento da turma. Nota-se, neste sentido, uma maior priorização do tempo de aula para as dúvidas dos alunos e para a exploração das já mencionadas teses centrais de cada capítulo, sendo a localização deste tipo de informação uma das maiores dificuldades da turma em geral.

11ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 26 de abril de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: devolutiva da Avaliação 2; continuidade do Registro de Leitura

A aula tem início com o registro das notas da Avaliação 2 na lousa da sala, realizado pela professora Cristiane (sem identificação, obviamente), a fim de ilustrar à classe uma melhora no rendimento avaliativo, com o número de notas abaixo da média tendo caído para onze e com apenas sete destas estando abaixo de cinco. Seguindo a prática de devolutiva qualitativa característica da atuação docente da professora Cristiane, a mesma mobiliza uma exposição das principais dificuldades observadas na correção das provas, incluindo os frequentes equívocos na identificação de informações implícitas (tanto no texto quanto nos comandos das questões), falta de letra maiúscula em nomes próprios, uso de termos não específicos; respostas incompletas e outros.

Após a entrega e discussão da avaliação, os alunos são orientados a utilizarem o tempo da segunda aula para darem continuidade ao Registro de Leitura, em vistas de finalizá-lo ainda em sala de aula. Um dos alunos, que estava com o braço dominante quebrado, solicitou o auxílio de um colega para a escrita, mas a professora Cristiane, identificando a intenção do estudante de priorizar a conversa com o colega a despeito da

atividade solicitada, pediu ao estagiário Gabriel que auxiliasse o aluno da redação das respostas. Notou-se um nítido desânimo por parte do discente para a realização da atividade, algo agravado pelo fato de que este não havia ainda começado a atividade – apesar de alegar já ter finalizado a leitura das seções do livro –, necessitando de orientações claras e constantes para que pudesse responder as perguntas referentes à primeira seção.

12ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 29 de abril de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: correção do Registro de Leitura

Ao início da aula, a professora Cristiane realiza uma passagem pelas carteiras a fim de verificar se os alunos realizaram a tarefa solicitada na aula anterior, a qual consistia na finalização das questões do Registro de Leitura, com cada aluno podendo receber uma anotação que variava entre “tarefa completa”, “tarefa incompleta” e “tarefa não realizada”. A maioria da classe recebeu a segunda classificação, com a maioria dos trabalhos estando visivelmente incompletos a partir de um certo ponto, isto é, muitos alunos desistiram do processo de leitura e/ou da resolução das questões a partir de uma determinada pergunta, sem tentativa de resolução das seguintes. Já outros estudantes demonstraram esforço de leitura e de resolução da atividade, não resolvendo apenas as perguntas que geraram dúvidas e respondendo as demais. Frente a este cenário, a professora informa aos alunos que o Registro ainda não valerá nota, mas será usado como material de consulta para a próxima avaliação – o que oferece aos alunos uma oportunidade extra para a releitura ou finalização da leitura dos capítulos solicitados, bem como a resolução integral dos exercícios relacionados.

Durante a discussão das respostas, notou-se uma prevalência de respostas incompletas, muito embora haja uma notória melhora na capacidade de identificação de informações do texto que satisfaçam os comandos das questões. Destacamos, ainda, um caso de respostas completas excepcionais de um dos alunos, o qual despertou a suspeita da professora Cristiane para a possibilidade de auxílio de pais e/ou responsáveis para a redação das respostas – que por mais que seja feito, por certo, com as melhores das intenções de contribuição para a formação da criança, acaba resultando em um efeito adverso que vai na contramão do processo de ensino-aprendizagem, inibindo o aluno da possibilidade de realizar uma leitura formal e comprometida do texto em vistas de

apreender suas ideias centrais, contradições, dados fornecidos e mais. Resultando, portanto, em uma postura parental que ao invés de oferecer auxílio ao aluno, acaba por operar enquanto muleta para a prática de aprendizado do aluno, restringindo seu desenvolvimento de pensamento crítico e suas capacidades de leitura e interpretação.

Algo que ressaltamos, com base tanto em conversas informais com a professora Cristiane quanto em sua atuação em sala de aula, é o esforço dar um enfoque interdisciplinar ao processo de ensino⁵, algo que é acomodado (e de certa forma exigido) pela abordagem do livro *Implacáveis*, que lida com conhecimentos e pesquisas desenvolvidas nas áreas de História, Antropologia, Sociologia, Biologia, Linguagens e afins. Neste sentido, a professora tem a possibilidade de mobilizar discussões de ordem sociológica, antropológica e genética, ilustrada pela exposição acerca das diferenças entre os gêneros humanos e adentrando a distinção entre variações fenotípicas e genotípicas.

Destacamos ainda o esforço da professora Cristiane de desenvolver, em seus exercícios, indagações que incentivam os alunos correlacionarem a dimensão textual do texto à dimensão semiótica das imagens que ilustram o livro trabalhado, a exemplo do capítulo que fala sobre os diferentes gêneros *homo* – em particular o *Homo floresiensis* (homem de flores), uma espécie extinta de humanos anões que viveram na Ilha de Flores, na Oceania –, cuja ilustração de abertura representa um mapa da Oceania com uma linha oceânica mais baixa, razão que permitiu a migração dos indivíduos precursores do *homo floresiensis* para o continente oceânico e justifica sua futura adaptação ao meio, informações estas que são apresentadas ao longo do texto e são corroboradas pela ilustração do capítulo – fato que a professora incentiva os alunos a perceberem.

13ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 02 de maio de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: revisão para a Avaliação 3

O encontro tem início com a professora requisitando aos alunos que anotem a tarefa a ser realizada em sala de aula, a qual consiste na releitura do primeiro capítulo do

⁵ O Colégio de Aplicação dispunha de uma prática curricular que previa uma organização de ensino interdisciplinar, esta que seria organizada entre dois professores de disciplinas distintas (Português e Biologia, por exemplo) e com vistas de convergir em uma prática de ensino conjunta, realizada uma vez por semana. Segundo relato da professora Cristiane, esta prática foi extinta (com exceção do exemplo mencionado) em decorrência de falta de tempo hábil para organização dos docentes, que ficavam responsáveis por planejar as atividades da disciplina conjunta em adição às atividades de sua própria disciplina – e como agravante, necessitando uma íntima coordenação entre ambos os professores.

livro *Implacáveis* e na revisão das respostas registradas no Roteiro de Leitura, a fim de prepará-los para a próxima avaliação, a ser realizada no dia 06 de maio (segunda-feira). A professora dá prosseguimento à aula com a finalização da Seção 3 do Roteiro de Leitura.

Nota-se que alguns alunos, por preferência ou por falta de caderno, optam pela anotação da tarefa em meio digital (por meio de celulares) ou invés de manual, algo que manteremos em mente para a elaboração e execução da regência, buscando incentivar e prover meios para a escrita cursiva. Adicionalmente, os alunos demonstram grande interesse com os fenômenos de extinção e surgimento de línguas ao longo da história, particularmente com o Latim, motivado pelo questionamento de um aluno sobre a língua latina ser ainda falada em algum lugar no mundo. A professora aproveita o embalo deste debate para falar sobre as variações linguísticas, localizando a análise nas variantes da Região Sul do Brasil (“tu” e “você” articulados como exemplos de variação). Registraremos este interesse dos alunos em relação à história das línguas e dos estudos linguísticos para mobilizar discussões futuras, ao longo do período de regência.

Voltando para a discussão ancorada no livro em si, a professora apresenta a crítica do autor Noah Yuval Harari ao antropocentrismo exacerbado no batizado da espécie *homo sapiens* (“homem sábio”, em tradução direta), elencando-se uma discussão mais aprofundada sobre a postura humana em relação ao mundo natural, pautado por dominação do mesmo e extração desenfreada de seus recursos em favor exclusivo da espécie humana. Nesse sentido, não estabelecemos concordância com a perspectiva de Harari, fundamentada, a nosso ver, em uma análise ahistórica e pautada em essencialismos da ordem de “natureza humana”, mas acentuamos que a perspectiva do autor foi tratada como tal na abordagem da professora: uma tese própria, uma opinião embasada de Harari, e não um entendimento consensual da comunidade científica geral.

Ademais, elogiamos a centralidade na dimensão linguística do livro, a partir do que o autor considera ser o “superpoder” humano: a capacidade de contar histórias, mitificando sua condição.

14ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 03 de maio de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: finalização do Roteiro de Leitura

A professora inicia o encontro se desculpando com a turma por não ter finalizado a correção das tarefas a tempo, em virtude de outras ocupações organizacionais e administrativas. Em seguida, parte para a finalização do Roteiro de Leitura em conjunto aos alunos.

Neste contexto, foi feita uma discussão em volta das possíveis definições do termo “suposição”, sendo caracterizado como uma possibilidade, ainda sem comprovação; uma crença firmada em evidências. Tal discussão semântica remete às perspectivas de Yuval Harari expostas no encontro anterior, que não são consenso na comunidade científica, mas que são úteis para o estímulo reflexivo e crítico dos alunos.

Em seguida, é feito um trabalho com o conceito de divulgação científica, gênero textual que coaduna com a proposta do livro *Implacáveis*, sendo mobilizada uma exposição do que é o método científico, a título de explicação do princípio supositivos das teses de Yuval Harari.

Segue-se para a leitura conjunta, em duplas, de texto informativo sobre a condição de nanismo, intitulado *Algumas informações sobre o nanismo*, que expande alguns pontos contemplados em seções do livro *Implacáveis*, como a disposição genética para desenvolver essa condição, as mazelas sociais enfrentadas pelas pessoas portadoras etc., articulando-se uma discussão sobre a responsabilidade que cada pessoa tem de adotar uma postura firmemente anti-capacitista em suas atuações nas mais diversas esferas sociais. Os alunos ampliam a discussão sobre preconceito para um caso de racismo registrado entre alunos dos sextos e sétimos anos, questionando se houve alguma ação da escola para punir os alunos agressores. A professora Cristiane aponta para o fato de que o caso foi, por certo, lidado apenas com as partes envolvidas e acentua as limitações práticas que um colégio enfrenta para lidar com casos como este.

Por fim, notamos, na abordagem promovida pela professora – a qual aplaudimos –, um distanciamento expressivo da abordagem tecnicista da linguagem, vigente na maioria, senão todos, os documentos educacionais brasileiros, evidenciado pela motivação central para a leitura do livro: “Por que estudamos português na escola se já falamos português?”, cuja resposta não pode satisfazer a pergunta a partir do simples

desenvolvimento de “habilidades”, “competências” e do “saber fazer” puramente manual e prático; necessitando, como eximamente faz a professora Cristiane, a realização de uma série de questionamentos de ordem epistemológica e da organização do conhecimento em si, fazendo com que os alunos se voltem a refletir criticamente sobre o papel da escola e do conhecimento em suas vidas.

15ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 06 de maio de 2024

DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: Avaliação 3

A professora inicia o encontro com o repasse das orientações para a realização da prova, lembrando os alunos de que a consulta ao caderno é permitida, bem como ao Roteiro de Leitura, seguindo com a exposição dos critérios de avaliação aplicados à prova.

Em termos de conteúdo, a avaliação contempla um diagnóstico da compreensão de leitura e expressão escrita das seções do livro *Implacáveis*, havendo um misto entre perguntas com respostas objetivas e discursivas. Quanto aos critérios de avaliação, serão conferidos 0,3 pontos por resposta correta e 0,7 por uma justificativa satisfatória ao comando da questão discursiva, pontuações essas aplicadas a um total de 10 questões na prova.

A avaliação foi montada a partir do Roteiro de Leitura trabalhado ao longo das aulas, ancorando os conteúdos a partir das discussões mobilizadas em sala de aula e do direcionamento de análise conduzido a partir do aferido Roteiro, efetivando seu propósito enquanto material preparatório de estudo e consulta. Nota-se uma orientação expressa para a comprovação de informações apresentadas no livro *Implacáveis*, não havendo abertura explícita para análise crítica das opiniões e contribuições do autor – marcadas em sala de aula como divergentes do consenso científico contemporâneo. No entanto, reconhecemos a avaliação como um componente de uma estrutura avaliativa maior, aspecto que justifica uma maior especificidade na abordagem das questões, buscando-se garantir a compreensão do texto em si a partir de suas ideias centrais para, posteriormente, serem articuladas abordagens mais complexas.

A partir da finalização da prova, os alunos foram orientados a lerem o segundo capítulo do livro e a realizarem a atividade vinculada ao mesmo, a qual foi entregue pela professora. A atividade envolve comandos simples de identificação de informações e

passagens no texto que comprovem ou refutem as afirmações dos enunciados de cada questão, havendo a apresentação em grupos após a finalização da atividade.

16ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 08 de maio de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: atividade de leitura e revisão

A professora Cristiane dá início ao encontro com uma breve explicação sobre o remanejamento dos horários das aulas, modificados em virtude da amplificação das paralisações do funcionalismo público (agora abarcando as categorias dos técnicos administrativos, docentes e discentes), implicando na transferência das aulas de sexta-feira para a data contemplada neste registro, 08 de maio (quarta-feira). Dentro desta conjuntura, trabalha-se com a possibilidade de paralisação das atividades de ensino no Colégio de Aplicação e postergação do início do período de regência.

A aula segue com a entrega do material de revisão, resgatando o conteúdo de discurso direto (DD) e discurso indireto (DI) e o gênero notícia, trabalhando-se, nominalmente, com a leitura da reportagem *Cerca de 90 % dos brasileiros afirmam já terem acreditado em fake News*, veiculada no Jornal Joca e maio de 2024 e apresentando informações coletadas dos veículos de informação Agência Brasil, Portal R7 e Revista Veja.

São trabalhadas na atividade exercícios de identificação de DD e DI, transformações de um tipo de discurso para o outro e a motivação de uso destes no meio jornalístico. A professora mobiliza a atividade a partir de uma dinâmica de troca de lugares entre alunos e professor, com os estudantes sendo chamados a exporem suas explicações acerca dos conteúdos trabalhados até então, oportunizando um momento de recontextualização desses conteúdos a partir das percepções e sistematizações dos alunos.

Dado o contexto precário de atividade docente, não havendo suporte dos técnicos administrativos, profissionais da Educação Especial (EE), bolsistas e com o contingente de professores do CA/UFSC reduzido – em função da greve vigente –, a professora Cristiane enfrenta dificuldades ao lidar com as múltiplas demandas do ambiente da sala de aula, devendo ministrar o conteúdo, regular o comportamento da turma em geral, prestar apoio aos alunos neurodivergentes, registrar o conteúdo no quadro e outras demandas que fogem os deveres do profissional docente, gerando uma visível sobrecarga.

17ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 09 de maio de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: continuidade da atividade de leitura e revisão

O encontro foi dedicado exclusivamente à finalização e à correção da atividade de leitura conduzida na aula anterior, não havendo pontos da aula expressivos o suficiente para serem relatados. Contudo, registramos os notáveis frutos da postura de colaboração, respeito e compreensão entre os alunos semeada pela professora Cristiane, mediante a partilha da responsabilidade de suporte aos alunos neurodivergentes entre a professora e duas alunas, que já haviam terminado a atividade de leitura e revisão, as quais passaram a auxiliar o aluno autista a montar um quebra-cabeça, possibilitando que a professora pudesse atender os demais alunos que ainda realizavam as atividades.

Ademais, registramos que, a partir do dia 07 de maio, a categoria docente da Universidade Federal de Santa Catarina aderiu à paralisação nacional do funcionalismo público e a categoria discente, por sua vez, deflagrou aderência ao movimento na semana seguinte, no dia 14 de maio. A partir deste último registro, datado do dia 09 de maio, as aulas dos sétimos anos do Ensino Fundamental foram suspensas e as atividades de estágio continuaram a nível de planejamento para o eventual retorno das atividades de ensino.

18ª AULA DE OBSERVAÇÃO

DATA: 20 de junho de 2024

DURAÇÃO: 40 minutos

CONTEÚDO MINISTRADO: organização pós-greve e leitura de jornal impresso

A professora inicia o encontro com uma conversa aberta com os estudantes que visou reorganizar o planejamento das atividades da disciplina no contexto pós-greve, dando ênfase para a necessidade do fechamento das médias do primeiro trimestre e pautando o início do período de recuperação e o agendamento da reavaliação para julho.

Em seguida, informa que o período de regência dos estagiários terá início na semana seguinte, a partir do dia 24 de junho (segunda-feira), e reforçando que não haverá aula da disciplina de Português no dia 21 de junho (sexta-feira).

Repassados os informes, a professora Cristiane aproveita o assunto da greve para perguntar aos alunos como passaram esse período, se realizaram leituras, se estudaram, realizaram exercícios etc. Muitos relataram que leram e se exercitaram bastante,

demonstrando uma preocupação em se manterem ativos física e mentalmente, mesmo fora do ambiente escolar.

Adiante, é solicitado aos alunos que anotem os conteúdos previstos para a prova de reavaliação, sendo eles: características da notícia (objetivo, linguagem e estrutura); verbos de dizer; discursos direto e indireto; e questões de compreensão textual.

Após o registro, a professora apresenta aos alunos diversas edições impressas do Jornal Joca, fonte jornalística recorrente nas aulas da professora, voltado para o público infanto-juvenil. Pede-se aos alunos que identifiquem os tipos de textos e elementos visuais contemplados dentro de cada caderno de jornal, se são reportagens, editoriais, charges etc., a fim de estimular uma maior familiaridade em relação à organização editorial de jornais em mídia impressa – em crescente desaparecimento no mercado midiático contemporâneo. A leitura em si é realizada em duplas e em trios, visando o fomento de discussões sobre o jornal e os conteúdos nele apresentados.

Finalizadas as leituras, a professora abre um diálogo sobre um texto/elemento visual que cada dupla/trio julgou interessante, perguntando o motivo de interesse dos estudantes, o conteúdo abordado, entre outros aspectos.

Finalizada a partilha das leituras, os alunos são liberados e a aula é encerrada.

ANÁLISE SINTÉTICA DA PRÁTICA DE ENSINO

Dando continuidade às sucintas análises tecidas ao longo dos relatos de observação, busca-se, nesta seção, sintetizar em um quadro geral a prática de ensino encabeçada pela professora Cristiane, concebida de forma crítica a partir das concepções teóricas, epistemológicas e práticas expostas ao longo do Capítulo 4 do presente documento. Frisamos, a despeito disto, nosso compromisso firmado com a professora supervisora em buscar terrenos epistemológicos comuns que permitam uma real, transparente e deferente colaboração docente ao longo do período de estágio, desde a etapa de planejamento até o fim do período das aulas ministradas. Portanto, as críticas aqui tecidas são dotadas de caráter dialógico e são elaboradas com o máximo deferência e apreço à prática de ensino observada, buscando caminhos de refinamento teórico-prático tanto para a elaboração do planejamento e planos de aula quanto para a atuação futura no magistério.

A conjuntura do 7º ano B oferece uma ampla gama de oportunidades de aprendizado e de mobilização de diferentes abordagens de ensino, no sentido de que a composição heterogênea da turma oferece aos estagiários motivações acentuadas para

refletirem acerca do processo de ensino-aprendizagem, em particular no que diz respeito ao planejamento voltado para alunos acompanhados pela equipe de Educação Especial (EE) e alunos repetentes, exigindo uma maior maleabilidade em relação tanto ao projeto de ensino quanto à atuação concreta em sala de aula. Por extensão, ressaltamos e elogiamos a atuação firme e comprometida da professora Cristiane frente às problemáticas da turma como um todo, em específico a postura pouco organizada dos alunos no que tange à realização de leituras e tarefas, ao respeito aos momentos de exposição de conteúdos (com pedidos frequentes de liberação para o banheiro, usualmente feitos em massa) e à falta de foco para o desempenho das atividades em sala de aula – com a regulação da turma feita sempre por uma mediação clara e objetiva, demonstrando os efeitos negativos destas posturas para o andamento das atividades da disciplina. Tais circunstâncias, que já tendem a impactar a conjuntura de ensino-aprendizagem em sala de aula, acentuam-se ainda mais em contexto de greves e paralizações, experienciados de forma integral ao longo do período de observação e acentuados a partir das últimas semanas de observação, mediante à adesão de bolsistas e demais profissionais da EE. Em meio a esta conjuntura, notou-se que os desafios de regulação comportamental da turma chegaram a um ponto crítico, sendo a professora Cristiane a única responsável, em sala de aula, pela regulação e organização da turma, tarefa que exerceu de forma exemplar

No que diz respeito à concepção teórica da professora, nota-se uma compactação com a perspectiva psicolinguística, que apesar de oferecer contribuições indispensáveis para os estudos de aquisição da linguagem, trabalho com texto e descrição dos processos de leitura, por exemplo, não é, por nós, concebida como suficiente para abarcar a totalidade do texto em sala de aula, considerando que o processo de leitura é demasiado individualizado, secundarizando a dimensão histórica do texto⁶ e resultando, em última instância, em uma “coadjuvância” das dimensões centrais do texto, dos gêneros do discurso e da concepção de língua enquanto interação, isto é, nas esferas de uso concreto da língua. A nível prático, nota-se um enfoque significativo na leitura procedimental, colocando a identificação de informações presente no texto como a principal forma de dialogar com seu conteúdo – algo que, reiteramos, não consideramos suficiente –,

⁶ Para maior detalhamento desta problemática, ver nossas discussões sobre a concepção do trabalho com o texto literário no Capítulo 4, ancoradas em Britto (2003; 2017).

concentrando o foco da atividade de leitura, análise linguística e afins na dimensão intrapsicológica, sem o aporte pleno da esfera superior interpsicológica.

A dimensão intrapsicológica dos sujeitos sozinha não é capaz de abarcar o conjunto de fatores implicados no processo de formação de leitores, já que nosso arcabouço teórico-epistemológico é de base vigotskiana, que afirma que o homem, nas suas relações sociais – a dimensão interpsicológica –, aprende e internaliza o aprendido – dimensão intrapsicológica – e que o aprendizado não anda junto com o desenvolvimento, mas o impulsiona. Assim compreendendo, entendemos que há um limite da técnica cloze como recurso avaliativo se dissociado das questões sociais envolvidas no ato de ler (Rossato, 2015, p. 134).

A despeito das divergências de ordem teórico-epistemológica e de prática de ensino sobresscritas, ressaltamos o comprometimento da professora Cristiane para o desenvolvimento de uma prática educativa combativa às mazelas socioeconômicas e às opressões estruturalmente fincadas nas esferas sociais, zelando pela prática anti-racista, anti-homofóbica, de igualdade de gênero e de conscientização de classe dos alunos, que marcam presença nas escolhas de textos lidos em sala de aula e nas discussões articuladas com os alunos e estão presentes tanto na dimensão teórica quanto prática de ensino – por exemplo, o esforço da professora em desenvolver atividades em grupo que prezem pela colaboração mútua e pela diversidade de interações interpessoais, isto é, com o intuito de garantir que todos devem contribuir para o trabalho, colaborando, respeitando e reconhecendo seus pares enquanto tal, sem qualquer postura discriminatória.

Por fim, reconhecemos o trabalho de excelência exercido pela professora supervisora, identificando mais pontos de encontro do que de divergência com relação aos objetivos concretos do processo de ensino, com a certeza de que haverá múltiplas oportunidades para trocas e colaborações ao longo do planejamento e da regência docente, acentuando-se o privilégio de aprendizado com as técnicas didáticas, metodologias e arcabouço teórico riquíssimos da professora supervisora.

2 ESCOLHA DO TEMA (PROJETO DE DOCÊNCIA)

O tema escolhido para o projeto de docência foi “Lendas e Mitos indígenas”, havendo uma adição de proposta em trabalhar com a temática do medo enquanto linha guia para as propostas da dupla de estágio, focando em sua relevância sociocultural.

3 JUSTIFICATIVA

O trabalho com fábulas e mitos indígenas, africanos e afro-brasileiros foi elegido em comum acordo com a professora supervisora, decisão que vai ao encontro com a idealização de uma prática de ensino-aprendizagem que zela pela apresentação de novas produções culturais e percepções de mundo mediadas pelas práticas humanas – a produção e contação de histórias. Visando traçar aproximações e contrastes social, cultural e historicamente delineados, o trabalho com os mitos em sala de aula – contemplados neste planejamento os mitos de origem indígena – visa apresentar aos alunos os costumes, crenças, tradições e narrativas de povos indígenas a partir de mitos que tenham a temática do medo enquanto componente central de suas narrativas, partindo da acepção de que o medo se desdobra, cultural e historicamente, enquanto elemento formador das culturas humanas, estruturando as práticas socioculturais historicamente delimitadas. Assim, a partir da partilha dos medos entre alunos e os registros narrativos dos povos indígenas, espera-se mobilizar o medo como potencializador do conhecer mútuo, do reconhecimento do “outro” enquanto um “eu” possível, de um “eu” neste “outro”, em efetivação de um senso de pertencimento e compreensão a partir do contato com as produções literárias indígenas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de prover uma medula firme que sustente o corpo de atividades proposto, é indispensável apresentar a literatura relevante que nos confere os pressupostos teóricos necessários para a presente empreitada do estágio docente. Para tanto, é de especial interesse para nós, alunos-estagiários e futuros profissionais docentes de Língua Portuguesa (LP), que demarquemos, com precisão e firmeza, as concepções de linguagem, literatura e ensino que guiarão nossa atuação em sala de aula.

4.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO E PLANEJAMENTO

A orientação pedagógica parte do viés da Pedagogia Histórico-crítica, elaborada e lapidada pelo professor e educador marxista Dermeval Saviani, que identificou, ao longo de sua pesquisa, a existência de um déficit histórico de uma postura e abordagem crítica das pedagogias tradicionais (e.g. pedagogias conservadoras, tecnicistas e “nova”), dificultando e impedindo o desenvolvimento de um processo de aprendizado satisfatório e intimamente conectado com a materialidade histórica e concreta, com a adoção de uma criticidade provêm uma “consciência dos determinantes, a percepção dos determinantes sociais e, portanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída” (Saviani, 2014, p. 15).

Aliado à histórico-criticidade de Saviani, é almejado um trabalho íntimo, sério e contundente com uma dialética materialista, que apesar de ser um forte eixo fundacional e orientador da abordagem de Saviani, é frequente e erroneamente transplantado do âmago teórico-prático da pedagogia Histórico-crítica, se fazendo necessário dar uma maior ênfase no materialismo histórico e na dialética marxista, para que os objetivos gerais e específicos da proposta sejam desenvolvidos e alcançados de forma satisfatória, estimulando os estudantes a refinarem sua bagagem prévia de conhecimento ao mesmo passo que aguçam seu senso crítico nas mais diversas frentes epistemológicas, como da análise discursiva, histórica, estética e política. O que não significa, de modo algum, que se proponha uma negação categórica de demais possibilidades analíticas, mas a análise científica marxista, totalizante e viva em sua gênese, oferece maior êxito visto que:

[...] o materialismo histórico se construiu com uma outra lógica que é a lógica dialética, que não nega a lógica formal, mas a supera por incorporação. Na lógica dialética a contradição não é sinônimo de inverdade como na lógica formal. A lógica formal trabalha com exclusão das contradições e a lógica dialética por inclusão das contradições. E é só a partir daí que podemos entender o movimento e as transformações, porque não é possível pensar nessa sociedade, que está aí instalada, e supor que se possa construir um modelo de outra sociedade para depois remover essa e colocar a outra no lugar. Não é assim que as coisas acontecem. A história não se desenvolve dessa maneira (Saviani, 2014, p. 18).

Sendo assim, a expectativa é que, mediante o trabalho docente desenvolvido, os alunos reconheçam a literatura como ciência e arte viva, contraditória e em constante transformação – seja ela lenta e gradual ou súbita e revolucionária.

Coloca-se em xeque, portanto, os projetos e concepções educacionais de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais se

estipula uma cisão entre os procedimentos de ensino-aprendizagem e acentua a aprendizagem enquanto componente central do ambiente escolar, ou seja, concebe a escola enquanto instituição própria da aprendizagem, secundarizando o ensino e incumbindo ao aluno a tarefa de aprendizagem e, por consequência, relegando o papel do professor como um de simples mediador dos conhecimentos articulados em sala de aula.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. (...) As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno (Brasil, 1998a, p. 72).

Falha, desta forma, em reconhecer as limitações de conhecimento dos próprios estudantes – razão pela qual os mesmos se encontram na escola, em primeiro lugar –, as quais devem ser expandidas de forma complexa e sistêmica pelo professor, buscando a sintetização do conhecimento e o desenvolvimento de uma concepção crítica de mundo dos alunos, objetivando, a partir do reconhecimento de suas condições sociais, econômicas e culturais concretas, o reconhecimento das operacionalizações do mundo em que vivem e o mapeamento das práticas e conhecimentos necessários para mudá-lo. Em contraste à Pedagogia Histórico-Crítica, constam nos PCNs:

Todas as capacidades mencionadas [de ordem ética e moral] estão na raiz da capacidade de inserção social, que supõe que o aluno se perceba como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e se comprometa, pessoalmente, com questões que considere relevantes para a vida pessoal e coletiva. Sendo essa capacidade nuclear ao exercício da cidadania, seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar, no cotidiano ou na vida política, levando em conta a dimensão coletiva (Brasil, 1998a, p. 74).

Para quê? Qual a raiz motivadora deste processo de autorreconhecimento, de um senso de pertencimento? Bastaria um estudante reconhecer-se como despossuído(a), filho(a) da classe trabalhadora, como jovem negro(a), indígena, LGBTQIA+ etc., sem a possibilidade de refletir ativa e criticamente sobre o mundo que, a toda oportunidade, coloca-o(a) em uma posição subalterna? Diremos que o desenvolvimento desta consciência – seja racial, de classe, de gênero e outras – é um importante passo para a plena formação humana do aluno, mas que por si só, não basta; não basta reconhecer a dimensão de seu pertencimento, de sua opressão, sem estar munido das ferramentas de

reflexão crítica que operem enquanto dispositivos de sua emancipação, e este arsenal de conhecimentos, sem a sintetização docente e sem a devida clareza de propósitos que colocam a aprendizagem em movimento, não significa muito. Portanto, buscamos superar os percalços escolanovistas dos PCNs que, em tentativa de abandonar a centralidade do ensino da escola tradicional e substituí-lo pela centralidade da aprendizagem, perde de vistas o real papel docente no meio escolar e condena o alunado à alienação formativa.

E o papel do professor é de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (Saviani, 2012, p. 48-49).

Sendo assim, o planejamento buscou colocar a centralidade de ensino-aprendizagem no texto enquanto objeto estético histórica e socialmente situado, como elaboração concreta de um determinado projeto discursivo de um dado autor, e que desempenha não um fim em si mesmo, mas um papel a longo prazo de formação humana, coadunando para o reconhecimento do aluno enquanto agente político nas suas mais diversas esferas de atuação social. Assim, buscou-se dar destaque à figura do autor, qual seu objetivo maior com a produção literária, como esta é informada pela historicidade artística e pelo legado antológico de autores e povos que criaram ou mantiveram tais tradições artísticas vivas, na esperança de que houvesse um princípio de identificação com as opressões, os apagamentos e as mazelas gerais sofridas pelos povos indígenas brasileiros – ao longo dos últimos 500 anos e contemporaneamente –, esperando-se que os alunos pudessem enxergar um pouco de si mesmos nas narrativas apresentadas, ao mesmo passo que reconhecem as contradições sociais contemporâneas que perpetuam, em meio a uma assumida democracia fundada no estado de direito, violências análogas a do período colonial – senão equivalentes – contra os povos indígenas brasileiros.

Em suma, nosso objetivo de ensino está posto como “curvatura da vara”, nos sentidos de Lênin (2024) e Saviani (2012), de forma que o trabalho pedagógico apresente e mobilize os conteúdos supracitados (devidamente contextualizados) em vistas de instrumentalizar o conhecimento em prol da formação humana e crítica dos alunos que lhes ofereça a possibilidade concreta de pensar e construir novas posturas de atuação social, em rumo a uma nova sociedade efetivamente democrática.

4.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Partimos de uma concepção fundamentalmente interacionista da linguagem (Volochínov [Bakhtin], 2006; Geraldi, 1997), partindo da compreensão de que a língua é historicamente situada e desenvolvida enquanto fruto do trabalho humano, correlato às demais esferas (da linguagem, organização social, sujeito e pensamento) em intersecções conjunturais. Assim, entende-se a “linguagem” enquanto possibilitadora e formadora do sujeito enquanto ser ontológico, na medida em que este se constitui como tal pelo caráter compartilhado e pela “unicidade” constitutivamente plural da língua – sem ignorar, todavia, o caráter fundamentalmente dialético da linguagem (“signo dialético”), quando concebida interacionalmente, em oposição ao objetivismo abstrato saussureano, indissociável das estruturas sociais historicamente constituídas e situadas.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, embora os adeptos do objetivismo abstrato tenham pretensões quanto à significação sociológica de seus pontos de vista. Na base dos fundamentos teóricos do objetivismo abstrato, estão as premissas de uma visão do mundo racionalista e mecanicista, as menos favoráveis a uma concepção correta da história; ora, a língua é um fenômeno puramente histórico (Volochinov [Bakhtin], 2006, p. 97).

Assim situada, cabe ressaltar a interface estabelecida, dialeticamente, entre a aplicação da concepção de linguagem exposta e sua aplicação concreta em sala de aula, particularmente no que tange ao trabalho com o texto (a ser melhor desenvolvido nos tópicos que seguem), dando-se ênfase à compreensão do processo discursivo enquanto campo de disputa ideológica, processo este presente em todos os campos de discursividade, incluindo a literatura e os mais diversos gêneros discursivos.

A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social. No que consiste, então, esse sistema? É claro, desde o começo, que esse sistema resulta de uma análise abstrata, que ele se compõe de elementos abstratamente isolados das unidades reais da cadeia verbal, das enunciações (Volochinov [Bakhtin], 2006, p. 110).

Em suma, tem-se a linguagem como criação e dispositivo de apropriação própria da espécie humana, modificável a partir de seu uso real e concreto e das necessidades comunicativas historicamente situadas, rejeitando-se o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista (Volóchinov [Bakhtin], 2006), pois conceitua-se a língua enquanto construto próprio do meio social (portanto, não como sistema pronto e muito menos biologicamente centrado) e que tem sua gênese na interação humana, sobretudo no trabalho (assim, não falamos de uma expressão do conteúdo mental individualmente concebido e de origem metafísica, isto é, advinda do plano das ideias).

4.3 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO

Partimos de uma concepção de trabalho com os gêneros do discurso que os encare enquanto distintas discursividades situadas e concretizadas dentro dos campos de atividade humana, desenvolvendo-se, em forma e em uso, a partir das demandas e especificidades concretas de seus campos específicos (Bakhtin, 2016). São, pois, enunciados concretizados nos usos reais da linguagem, estando, de certa forma, direcionados por esses usos, isto é, foram designados espaços, formas e métodos específicos para a realização ou performance de um determinado enunciado – ninguém recita poesia no elevador, por exemplo.

Em suas multitudes, há de se pautar que os gêneros do discurso, enquanto enunciados, têm uso real a partir da oralidade e da escrita, realizada de forma única e concreta, variando em forma e veiculação, como em casos de reportagens jornalísticas, textos literários, performances líricas, recitais etc., e só estão efetivamente vivos ou ativos mediante sua composição na cadeia enunciativa e de interação, estabelecendo elos – quando estabelecem relação dialética com o interlocutor, a exemplo das modificações inferidas por este sobre um texto, um prolongado silêncio ou particular gesticulação enquanto resposta, por exemplo.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da enunciação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016, p. 12).

No que tange à expressão dos gêneros discursivos dentro do planejamento proposto, almejou-se tratar das características específicas e compartilhadas das lendas e

dos mitos indígenas, ressaltando-se seus contextos de uso como componentes indispensáveis não apenas para compreender suas formas de produção e reprodução linguística e comunicativa, mas também para informar algo sobre um determinado povo e suas práticas culturais, as quais podem estar expressas e serem reproduzidas textual ou oralmente, a depender, novamente, dos contextos formais e objetivos de uso, bem como das condições comunicativas em que uma determinada comunidade estabelece suas práticas culturais (grafocentrada ou não, se há interlocutor para a prática literária, se a obra é direcionada para a própria comunidade ou para fora, entre outras questões relacionadas).

4.4 EIXOS DO TRABALHO COM A LINGUAGEM

4.4.1 Prática de leitura

Em mesmo ritmo de disputa pedagógica e epistemológica, buscamos, tanto aqui textualmente quanto na prática pedagógica em sala de aula, colocar em xeque certas proposições e jargões idealistas que remetem, de forma geral, a um tecnicismo abstrato aos moldes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde sua grosseira e neoliberal compreensão de “competências” para a educação até sua proposta míope de trabalho com o texto – aspecto que adentraremos a fundo no presente subtópico.

Em concordância com o que afirma o teórico Luiz Percival Leme Britto (2003) acerca dos “mitos da leitura” – concebidos enquanto esforço de contestar as teses correntes sobre a leitura que reforçam concepções de notório subjetivismo abstrato e individualismo grosseiro, descentralizando ao ato de ler de sua dimensão histórica e deixando-o a cabo do indivíduo (o aluno) a inferir sentido a partir do texto lido, frequentemente a despeito do que está concretamente posto na textualidade em si –, nos dispomos a trabalhar com a prática de leitura enquanto aspecto material componente não apenas à vida dos alunos, mas como prática social por excelência, bem como ação intelectual, cultural e como um ato de posicionamento político.

Enfim, falar de leituras individuais (como de qualquer ação ou gesto ou interpretação) é falar de realizações possíveis do humano, realizações que, claro, terão sua particularidade, porque na dimensão micro da história, cada um de nós terá uma história que é parte da realização histórica total. Mas cada um de nós não é o dono dessa história, é pessoa, e é isso que podemos chamar de projeções da história (Britto, 2017, p. 14).

A dimensão da autoria, por exemplo, atua enquanto componente parcialmente formador da discursividade do texto, na medida em que se abre a possibilidade para

contemplar a dimensão social de dada textualidade, encarando o autor como um ideólogo do que é dito, como sujeito social interessado e engajado em um determinado projeto de elaboração ideológica, passível de disputa no meio discursivo mediante a identificação de suas contradições dialeticamente articuladas, aproveitando-nos das contribuições de Vygotsky sobre as dimensão intrasubjetiva do sujeito, conforme elaboram Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014):

[...] nesse conhecer o projeto de discurso do autor estão, em nossa compreensão, questões nodais da dimensão intrassubjetiva da leitura. Para conhecer, importa substancialmente decodificar o texto e depreender implícitos, dois processos exigidos do sujeito em sua individualidade, ou, na intrassubjetividade. Evidentemente, essa dimensão só se justifica no movimento que vai da intersubjetividade para a intrassubjetividade: como quer Vigotski (2000 [1978]), na direcionalidade do percurso interpsicológico para o percurso intrapsicológico. Sob essa perspectiva, decodificar e depreender implícitos – com todos os desdobramentos dessa depreensão – são demandas intrassubjetivas decorrentes do encontro com o outro por meio da escrita; não houvesse o encontro, não haveria tais demandas; e, por haver encontros anteriores, há referências socialmente construídas a serem agenciadas nos processos de decodificação e depreensão de implícitos (Cerutti-Rizzatti; Daga; Dias, 2014, p. 230).

Porém, dada a insuficiência destes componentes para a formação de uma sensibilidade política por parte dos alunos, para a nutrição de uma consciência dos tensionamentos ideológicos fusionados ao discurso (texto), faz-se necessário um desenvolvimento de um arsenal crítico capaz de decodificar e interpelar a complexidade textual, possibilitando ao aluno posicionar-se frente ao dito, seja em concordância ou em disputa.

[...] a leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. A ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de textos (Britto, 2003, p. 100).

Como extensão direta e aplicação específica das disposições da seção 4.1, relativa à concepção de ensino, o planejamento contempla a prática de leitura como um desafio ativo aos estudante – rejeitando-se, portanto, movimentos escolanovistas de colocar o interesse dos alunos como centro imóvel da prática de ensino-aprendizagem, mas reconhecendo, obviamente, a agência dos alunos dentro da mesma –, não apenas técnico (no sentido de estimular a leitura de textos mais complexos, linguística e filosoficamente falando), mas também reflexivo, na medida em que os estudantes são

estimulados a engajarem com os projetos discursivos, ideológicos e estéticos dos autores e tirarem posicionamentos críticos em cada uma dessas frentes. A exemplo dos textos de Daniel Munduruku, o movimento esperado é de que os estudantes compreendam as condições históricas em que aquela literatura se criou, sob quais objetivos, necessidades e desafios o projeto de Munduruku realiza, por meio da literatura escrita, a manutenção da memória indígena e a partilha das histórias que a compõe, e como tal projeto está enraizado em uma prática de produção estética voltada para a resistência. Ambiciona-se, portanto, trabalhar com a dimensão da leitura e da produção literária como ato político de manutenção da memória, de lembrar do que foi e o que poderia ser, e sobretudo imagina o que pode ainda ser.

4.4.2 Prática de escrita

Tem-se como fundamento da prática de escrita um procedimento de ação e agenciamento conjunto do aluno, enquanto escritor, e do professor, como coautor, tecendo-se o projeto de dizer (Geraldi, 2010), no qual o professor auxilia o aluno a encontrar seu objeto, sua importância, como abordá-lo, reconhecer seu interlocutor, desenvolver seu estilo (dentro das particularidades da forma de cada gênero discursivo) e promover refinamentos gramaticais e ortográficos, quando necessário. Mas e o aluno? Que tipo de mobilização é feita em sala de aula para que seus projetos de escrita sejam concreta e satisfatoriamente realizados?

Observa-se, com base nas considerações de Geraldi (1997, p. 137) acerca da produção de textos, que os alunos se vem com pouco a dizer, uma vez que se estabelece, em sala de aula, pouco ou nenhum diálogo com o texto; têm como razão para dizer apenas o comando do enunciado que lhes instrui a escrever; escrevem, com sorte, com o/a professor/professora em mente, ocupando um posto semi-abstrato de interlocutor, este/esta que dificilmente atuará como coautor/coautora do texto, auxiliando e orientando o aluno a alcançar o potencial de seu texto enquanto o sobrescrito “projeto de dizer”; e, frequentemente, não tem meios delimitados para dizer, por vezes migrando à atividade de escrita sem sequer uma familiaridade passível com a forma do gênero discursivo trabalhado (seja este uma notícia, uma crônica, um poema, uma redação⁷ etc.).

⁷ Britto (2003) propõe uma ressalta – com a qual estabelecemos pleno acordo – quanto à classificação do texto de redação escolar enquanto um gênero textual propriamente dito, afirmando que a redação não estabelece uma relação interlocutiva em si, havendo apenas um exercício de escrita direcionada à figura do professor, sem qualquer retorno substancial mediado pelo meio comunicativo, isto é, a produção textual é,

Nestas condições, o aluno, pelo valor que ele pode ter ou em função de um interesse determinado, nem redige como um ato interlocutivo de fato, mas como treinamento. Do mesmo o professor não lê o texto, ele avalia a produção do aluno em função de seus erros e acertos (Britto, 2003, p. 166).

Frente às problemáticas que permeiam a conjuntura das práticas de escrita na educação brasileira, nos munimos da convicção de que a produção textual deve ser encarado enquanto ato concreto de produção discursiva do aluno, o qual não surge *a priori* no processo educativo e tampouco pode ser trilhado sem a mediação do professor; trata-se, desse modo, de distanciarmo-nos de uma perspectiva normativa ou tecnicista do texto enquanto exercício de domínio (parcial ou pleno) das normas gramaticais da língua portuguesa, aproximando-nos de seu real propósito: um processo ativo de encontro, daquilo que se almeja dizer ao outro.

Para tanto, a prática de produção textual contemplada no planejamento busca reafirmar aos alunos seus papéis como autores, como detentores de projetos discursivos particulares (autores que tem *algo* a dizer), munidos de meios para realizá-lo (que tem *como* fazer) e objetivos concretos para fazê-lo (que tem *porque* dizer). Em particular, a produção da lenda almeja a fixação das características do gênero discursivo e o desvelar de seu propósito socioculturalmente localizado – isto é, compreender como este gênero veio a ser e qual o seu propósito enquanto produção estética.

Em vistas de efetivar os projetos de dizer dos alunos, momentos de leitura crítica de seus próprios textos e dos colegas estão previstos, acompanhados de devolutivas dos próprios professores estagiários, bem como oportunidades para a reescrita de suas obras – garantindo que todas as contribuições construtivas oferecidas por seus pares e pelos docentes possam ser criticamente consideradas na escrita da versão final das lendas, esperando-se que essas se aproximem o máximo possível do texto idealizado pelos alunos.

4.4.3 Prática de oralidade

Embora o eixo da prática de oralidade seja, sem sombra de dúvida, essencial para o pleno processo formador dos alunos em sala de aula no que diz respeito ao trabalho com o ensino de língua materna, firmamo-nos na posição de que a prática de oralidade pode ser (e efetivamente é) diluída ao longo das demais práticas contempladas neste referencial

aqui, mediada pelo maniqueísmo técnico de “erros” e “acertos”, não havendo particular ênfase para o conteúdo em si do texto redigido.

teórico. Na medida em que a capacidade de expressão oral integra o processo de leitura, na medida em que se lê determinado texto em voz alta ou se oraliza determinada dúvida (seja de vocabulário, interpretativa etc.), ou ainda quando discussões sobre determinados conteúdos ou assuntos são mobilizadas em conjunto com a turma, bem como em instâncias de trabalho em equipes. Tal perspectiva não é sustentada pelos PCNs, os quais estabelecem um aparente grau de equidade entre os seus “blocos de conteúdos” na disciplina de Língua Portuguesa, concepção que ecoa a já problematizada ótica da escola enquanto instituição própria de aprendizagem, desvincilhada das demais esferas de interação humana e sendo a única responsável pelo desenvolvimento da prática de oralidade.

(...) os blocos de conteúdo de Língua Portuguesa são língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua; é possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral; por outro lado, não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, pela proposta didática realizada pelo professor (Brasil, 1998a, p. 80).

Neste sentido, resgatamos a noção de língua enquanto interação para subsidiar a argumentação de que, a despeito da sistematização ou não de uma perspectiva concreta do trabalho com a oralidade, as demais esferas discursivas seguirão sendo formadoras de uma prática (ou práticas) de oralidade, seja no ambiente doméstico, escolar, de trabalho, entre outros. Em outras palavras, o trabalho centrado no texto oportuniza satisfatoriamente os mais diversos procedimentos de prática da oralidade. Ademais, distanciamos-nos de uma perspectiva tecnicista das “competências” (vide sua composição e desenvolvimento ao longo da BNCC) que visa nada mais do que “preparar” o aluno para situações de uso da fala cuja as esferas sociais: a) já são capazes de instruí-lo satisfatoriamente em termos de oralidade, postura, tonalidade etc.; e b) são inseridas como relevantes nos documentos normativos enquanto componentes do projeto de ensinar a fazer e não ensinar a pensar, máxima da educação tecnicista amplamente defendida pelas instituições privadas e conglomerados da educação no Brasil.

Todavia, cabe se destacar o compromisso, que a nós já está como dado, da construção de um ensino da língua materna que estabeleça a valorização dos falares dos alunos (dialetos, idioletos, sotaques e demais tipicidades de variações linguísticas), estabelecendo-se um grau de equidade entre estas e realizar as devidas mediações acerca da arbitrariedade sociocultural envolvida no processo de eleger determinado falar como “correto” – dando-se acentuação, é claro, ao esforço educativo necessário para expor tais

arbitrariedades e romper com a concepção moralista de “certo” e “errado” promovida pelos teóricos da gramática tradicional, nutrindo novas percepções que reconheçam a língua enquanto objeto concreto e em constante mutação, dialético por excelência.

A prática de oralidade é inserida como estímulo não só à participação dos alunos das discussões em sala de aula, mas também ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral, fazendo com que elaborem perspectivas embasadas naquilo que foi lido e/ou discutido e que sejam capazes de as expressar de forma compreensível e coesa. A oralidade também está aliada aos eixos de trabalho com a prática de leitura, na medida em que as explorações dos textos contam com o uso da oralidade, a fim de dinamizar, coletivizar e, no caso da lenda *As amantes feiticeiras*, dramatizar a prática de leitura em sala de aula.

4.4.4 Prática de análise linguística

Almeja-se mobilizar com os alunos uma compreensão íntima e totalizante das abordagens epilinguística – o pensar instintivo sobre o uso da língua – e metalinguística – a reflexão analítica com o intuito da categorização e correlação dos elementos linguísticos, porém, distanciando-se de uma compreensão escolanovista de uma construção individualista de conceitos (Britto, 2003; Geraldí, 1984), abraçando-se, conforme já postulado, a concepção interacionista da língua e a compreensão das diferentes linguagens articuladas a partir dos diferentes gêneros discursivos. Busca-se, efetivamente, fornecer sensibilidade suficiente aos alunos para que possam reconhecer de antemão os tipos de discursos articulados em determinadas esferas discursivas, munindo-os de abstração e senso crítico para que reconheçam as maquinações sintáticas, semânticas e pragmáticas que reforçam um determinado ponto de vista em um dado objeto textual – seja uma notícia de veiculação hegemônica que reforça ou naturaliza o *status quo* ou uma determinada obra literária que serve a um projeto político de seu autor.

Assim, as práticas de análise linguística estão dispostas no planejamento de forma que estimulem os alunos a refletirem sobre como os efeitos estéticos presentes nos textos literários são gerados a partir da dimensão da língua – a exemplo da lenda trabalhada, como o autor é capaz de manipular os signos de forma que a morte de um personagem seja evidenciada, mas não explícita. Ademais, há interface entre este eixo e da prática de leitura e de escrita, na medida em que, a partir da prática de análise linguística, os alunos poderão estudar a prosa do autor e como determinadas operações morfológicas, sintáticas e semânticas podem ser empregues em suas próprias produções

de forma a refinar a qualidade de suas escritas e contribuir para seus projetos de dizer – na medida em que podem, por exemplo, refletir sobre como a pronominalização pode ser usada para recuperar referentes no texto sem prejudicar a variedade lexical do texto; ou ainda como determinadas adjetivações de personagens informam o leitor sobre quem eles são e o que representam dentro da narrativa, tematicamente falando.

4.5 O ENSINO DE LITERATURA

Encara-se a literatura enquanto atividade humana concentrada (Britto, 2003), enquanto exercício de remontagem e interrelação a partir da complexidade histórica localizada no objeto estético. Isto é, concebe-se a literatura enquanto objeto positivamente carregado do labor humano ao longo de sua produção técnica e artística, seja pela complexidade técnica de produção, pelo legado de influência literária ou técnico-reprodutiva, entre demais aspectos. O narrar, por excelência, caracteriza-se enquanto simbolização de um determinado “real”, histórica e socioeconomicamente localizado, um fragmento do vivido, uma dimensão da realidade a nível de representação, esta que está sempre suscetível a processos de tensionamento discursivo e dialético, a nível de conteúdo, e de superação, sofisticação e complexificação a nível técnico. Assim, a contemplação desta representação, deste exercício de produção artística que sensibiliza o real, é de concreto interesse em sala de aula, uma vez que objetiva o trabalho de formação humana e mobiliza o sujeito a enfrentar as contradições não resolvidas no mundo ao seu redor – almeja, em última instância, exercer uma operação de constituição do humano, o atingimento de uma humanidade plena a partir do desenvolvimento da consciência de classe, isto é, quais os pertencimentos deste sujeito em processo de aprendizado? Quais os enfrentamentos necessários para a realização de sua plena humanidade?

A fim de contribuir para respostas satisfatórias às questões postuladas, voltemos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para delimitar as problemáticas e os cuidados necessários para o cumprimento desta tarefa, particularmente no que diz respeito ao propósito de ensino de literatura.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998b, p. 27).

Culpado certamente de platitudes com relação a discussões sérias acerca de concepções de literatura e, sobretudo, de como mobilizar um ensino de literatura que contemple sua complexidade, os PCNs não oferecem direcionamentos convincentes ou satisfatórios em relação aos componentes da literatura e seu ensino em sala de aula sobrescritos, dedicando mais linhas descritivas do trabalho de análise linguística do que a mobilização de reflexões do ensino de estética, dos gêneros discursivos próprios da esfera literária, da situação histórica dos textos, o trabalho com clássicos literários e literatura marginal, a dimensão da autoria e muitos outros componentes necessários para a desfetichização da literatura a partir do ensino.

Objetiva-se, por meio do planejamento, mobilizar discussões sobre o papel da literatura no ensino para a formação humana, atrelando-a ao já mencionado caráter de resistência que a arte desempenha nos contextos de produção literária indígena, e como ferramenta indispensável para e indissociável da prática de preservação da memória. Por extensão, ressaltamos aos alunos as diversas formas em que a literatura é expressa, não apenas na forma escrita, mas na forma oral, centrando as tradições orais dos povos indígenas como precursoras da literatura indígena escrita – acentuando, nesse sentido, quais os movimentos de endereçamento dessa literatura, isto é, se ela é produzida por um povo para si mesmo ou se é produzida para outro, a exemplo da postura de Munduruku de compilar as lendas indígenas de diversos povos e apresentá-las às crianças e aos jovens dos meios urbanos, promovendo uma espécie de encontro cultural entre os sujeitos.

5 OBJETIVOS GERAIS

Conhecer textos de mitos e lendas indígenas e desdobrar o trabalho em leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Oralidade: oportunizar o exercício de leituras em voz alta, visando dinamizar tal desempenho, bem como a capacidade de expressão de acepções, opiniões e análises de forma coerente e robusta.

Leitura: estimular a plena capacidade de localização de informações centrais e secundárias ao texto; refinar a sensibilidade para os procedimentos de leitura e interpretação; estabelecer proximidade entre os alunos e variados gêneros discursivos, possibilitando o reconhecimento instintivo e técnico de suas linguagens, formas, meios

de veiculação etc., a fim de que os alunos tenham plena familiaridade com cada vez mais textualidades e saibam, a partir da interface com a produção textual, fazer uso de seus recursos para produzir textos pertencentes às esferas discursivas particulares; e, ainda, promover, dentro do possível, uma postura crítica em relação à prática leitora, entendendo os processos de leitura como prática humana laboriosa, passível, sim, de prazer e satisfação mediante o hábito de leitura, mas fundamentalmente como uma tarefa indissociável da prática educacional para a formação humana.

Escrita: nutrir uma postura de colaboração com o “projeto de dizer” (Geraldi, 2010) do aluno, fornecendo-lhe um robusto arsenal de leituras e conhecimentos que lhe possibilite operar os recursos linguísticos e estilísticos de um dado gênero textual (contos fantásticos e mitológicos indígenas, em nosso caso) dentro da prática escrita, auxiliando-o ao longo do processo

Análise Linguística: promover a sensibilização dos processos linguísticos presentes na língua portuguesa, a nível textual e oral, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma intuição linguística mais afinada por parte dos alunos, permitindo, desta forma, a complexificação dos procedimentos de leitura e compreensão textual por parte dos estudantes. Ademais, tem-se o intuito de apresentar e ilustrar a complexidade linguística dos povos indígenas, vinculada à esfera de diversidade cultural dos povos originários brasileiros, buscando-se uma familiaridade inicial com os conceitos de tronco linguístico, família e variedade linguística e como estes estão historicamente articulados.

Ensino de literatura: há o intuito de centralizar o ensino de literatura nas dimensões da autoria e dos contextos material e cultural de produção, expandindo a possibilidade de produção literária para além da grafocentrada (contemplando-se a literatura oral, por exemplo) e promover o reconhecimento da literatura enquanto ferramenta de resistência e preservação da memória, sendo o medo um componente presente em ambos e um aspecto que pode ser enfrentado ou explorado a partir da produção literária indígena.

6 CONHECIMENTOS TRABALHADOS

Autoria indígena; diversidade cultural e linguística dos povos indígenas; lendas e mitos indígenas; leitura e interpretação; produção textual do gênero textual conto, centrado no gênero literário lenda. Reiterando-se que será feita uma divisão entre os momentos de trabalho com as lendas indígenas, contemplada neste projeto, e as lendas

africanas, cada uma com uma carga horária de 10 aulas, totalizando 20 aulas no período de regência.

7 METODOLOGIA

A presente seção apresenta uma síntese da metodologia aplicada ao longo da regência. Para um maior detalhamento da metodologia adotada, favor verificar a seção Anexos.

Aulas 1 e 2

Neste encontro, será feita a presentificação do tema, mediante trechos da fala de Daniel Munduruku na websérie Culturas indígenas, da fundação Itaú Cultural, contextualizando o autor e sua obra, objetos de interesse e que serão estudados ao longo da regência. Após a exibição do vídeo, será mobilizada uma discussão oral sobre o mesmo.

Em seguida, será repassado o seguinte material aos alunos: uma cópia de um texto de Daniel Munduruku para a revista Carta Capital, intitulado *Mitos indígenas para crianças*, sendo feita uma leitura com os alunos e exploração oral das informações principais (dados sobre povos indígenas e características do mito, em específico).

Em extensão do momento anterior, será elaborado um diagrama sistematizado do tronco Tupi-Guarani na lousa, baseado nos dados do Instituto Socioambiental, a fim de fixar e expandir elementos da fala de Munduruku, ampliando a discussão, de forma oral, sobre variedade e diversidade dos povos indígenas.

Sequencialmente, será feita a leitura conjunta (performativa, em voz alta) do conto *As amantes feiticeiras*, de Daniel Munduruku, em dinâmica de roda de leitura.

Por fim, será feito o fechamento da aula, expondo a proposta de trabalho para a primeira semana de regência e orientando os alunos a relerem o texto individualmente, em preparação para o trabalho com os Roteiros de Leitura nas próximas aulas.

Aula 3

Será trabalhado, de forma oral e interativa, o material contendo o Roteiro de Leitura 1, o qual busca articular relações intertextuais com temáticas do livro *Implacáveis*, lido previamente, e explorar temáticas narrativas particulares à prosa de Daniel Munduruku.

Caso a discussão oral com os alunos seja finalizada antes da finalização do encontro, estipula-se o adiantamento da exibição do trecho curto sobre o processo e motivação de escrita de Daniel Munduruku (SescTV), formalmente previsto para a Aula 3 e aqui usado como material sobressalente.

Por fim, será exposta a proposta para a próxima aula, contemplando a releitura individual do texto em sala de aula e a realização do Roteiro 2, com enfoque na análise crítica e compreensão dos elementos narrativos e do enredo do conto.

Aulas 4 e 5

O início da aula será dedicado à orientação de como se dará o preenchimento do Roteiro de Leitura 2, consistindo em perguntas de natureza dissertativa e que exigem esforços de interpretação textual por parte dos alunos.

Após a retomada de conteúdo e exposição da atividade do presente encontro, o Roteiro 2 será entregue aos alunos para realização individual ou conjunta (a depender da postura e do rendimento da turma ao longo das aulas).

A partir da segunda aula, será apresentada a proposta de produção textual aos alunos, sendo entregue uma folha contendo orientações de produção, é feita uma breve retomada das características do gênero lenda.

Desta forma, os alunos poderão utilizar o tempo restante da aula para elaborarem ideias de contos do gênero lenda a partir da entrega do documento impresso com os critérios de avaliação e as orientações para a escrita (“Provocações narrativas”, intitulado por nós), as quais servirão para provocar e instigar os alunos a visualizarem e registrarem possibilidades narrativas para os textos a serem escritos.

Ao final do encontro, os alunos serão orientados a darem continuidade ao planejamento de suas propostas de produção textual, reiterando a importância utilizar o material “Provocações narrativas” para registro de ideias que servirão de base para a produção textual, a qual deverá ser entregue no próximo encontro.

Aulas 6 e 7

Ao começo da aula, será feita uma breve retomada das atividades e discussões realizadas na primeira semana de regência, a fim de reinserir os alunos no contexto de atividades de análise e produção textual.

Em seguida, será feita uma devolutiva do Roteiro de Leitura 2, visando sedimentar os conhecimentos articulados apreendidos ao longo da semana anterior e

articulados textualmente pelos alunos na referida atividade. A devolutiva será realizada como uma discussão aberta com os estudantes, trabalhando-se com fragmentos de respostas (sem identificação e redigidos digitalmente) a fim de ilustrar e suplementar possíveis lacunas interpretativas e/ou de conhecimentos e destacar articulações e discussões interessantes mobilizadas pelos alunos.

Ao fim da devolutiva, prevê-se a realização de uma atividade que auxilie os alunos a darem início às suas produções textuais, sendo feita uma breve apresentação de duas telas do artista plástico Wapichana Gustavo Caboco, que servirão de material base para a dinâmica descrita abaixo:

Após realizar uma breve apresentação do artista e suas telas, os alunos poderão registrar em seus cadernos palavras que estejam de alguma forma relacionadas às obras apresentadas, seja de forma objetiva, descrevendo objetos, pessoas e demais elementos representados pictoricamente (“mulher”, “mãe”, “filho”, “raízes”, “árvores” etc.), ou de subjetiva, descrevendo sensações, interpretações e conceitos despertados a partir da leitura dos quadros (“futuro”, “legado”, “solidão” etc.).

Tais registros, por sua vez, servirão para que os estudantes elaborem de uma a três frases que sirvam de argumentos (isto é, descritores e/ou motivadores narrativos sucintos) para seus textos.

Esta frase (ou frases, caso os estudantes prefiram explorar várias possibilidades de argumentos) servirá, portanto, como base para a criação da narrativa, com sua complexificação sendo feita a partir de um “Quadro de eventos”, que dispõe de campos concernentes à estrutura narrativa e que deverão ser preenchidos, isto é, o que acontece no início, no meio e no final da história, de forma descritiva, coesa e coerente, com o objetivo final de auxiliar os alunos a estruturarem suas narrativas e sistematizarem os elementos textuais de forma coerente, sendo possível visualizar com clareza o que ocorre em cada um desses momentos.

Em conjunto ao Quadro de eventos, estipula-se que os alunos utilizem suas anotações no material “Provocações narrativas”.

Ao final do encontro, os alunos deverão entregar a primeira versão de seus contos de gênero lenda para que, no próximo encontro, seja mobilizada uma dinâmica de “leitura sugestiva” – na qual os estudantes, organizados em duplas irão trocar, ler e analisar os textos de seus colegas com base nos critérios de avaliação explicitados anteriormente.

Aula 8

No início do encontro, será feita uma devolutiva geral do desempenho da turma no processo de produção textual, destacando-se aspectos comuns encontrados ao longo da leitura dos textos, pontos que devem ser melhorados e advertências contra a prática de plágio, caso aplicável.

Em seguida, serão entregues os textos corrigidos aos alunos (sem nota e apenas para que possam acompanhar as discussões ao longo da aula) e apresentados aos alunos os trechos de produções (sem identificação) que apresentem aspectos ortográficos, gramaticais e/ou estilísticos que merecem atenção e exercício adicional, bem como trechos de destaque que apresentem elaborações de sentenças interessantes e que enriquecem a qualidade do texto como um todo.

Ao final do encontro, os alunos serão orientados a devolverem suas produções aos estagiários e serão informados da proposta para a última aula, na qual trabalharão em duplas no processo de análise textual e realizarão a reescrita de seus textos para avaliação

Aulas 9 e 10

Ao início da aula, serão devolvidos os textos produzidos pelos alunos ao longo da semana, visando a realização da atividade de “leitura sugestiva” – na qual os estudantes, organizados em duplas, irão trocar, ler e analisar os textos de seus colegas com base nos critérios de avaliação explicitados anteriormente.

Seguindo a leitura e preenchimento, será aberto um momento para conversas e trocas entre os membros de cada dupla sobre suas impressões do texto, com sugestões de melhorias mútuas, havendo o acompanhamento e a mediação dos professores estagiários às duplas ao longo do processo, a fim de garantir o cumprimento da atividade e evitar discussões paralelas.

Adentrando a segunda aula do período, os estudantes serão orientados a voltarem para seus lugares no espelho de classe para iniciarem a segunda versão de suas produções textuais, refletindo ativamente e criticamente acerca das sugestões propostas pelos estagiários e pelos colegas, com a previsão de entrega ao final do encontro. Será frisado que apenas esta segunda versão do texto valerá nota, convertendo-se na Avaliação 1 do período de estágio regente.

Ao fim da aula, os alunos serão agradecidos pelo empenho, apoio e participação ao longo das duas semanas de regência, dando-se a expectativa de devolução dos textos

comentados e avaliados no próximo encontro, a ser regido pela estagiária Isabella Monsani.

Apresentar em texto, o que está previsto para as aulas da Isabella, conforme o cronograma que estabelecemos.

Motivação com a dinâmica dos medos. Leitura da lenda africana “O príncipe medroso”, do livro “O príncipe medroso e outros contos africanos, de Anna Soler-Point.
Motivação com a dinâmica dos medos. Leitura da lenda africana “O príncipe medroso”, do livro “O príncipe medroso e outros contos africanos, de Anna Soler-Point.
Roteiro oral de leitura da lenda africana “O príncipe medroso”, do livro “O príncipe medroso e outros contos africanos, de Anna Soler-Point.
Roteiro de leitura escrito da lenda africana “O príncipe medroso”, do livro “O príncipe medroso e outros contos africanos, de Anna Soler-Point.
Roteiro de leitura escrito da lenda africana “O príncipe medroso”, do livro “O príncipe medroso e outros contos africanos, de Anna Soler-Point.
Avaliação escrita (guia de leitura). Leitura da notícia “Museu Britânico é investigado por esconder artefatos durante 150 anos”. Roteiro de leitura da notícia.
Avaliação escrita (guia de leitura). Leitura da notícia “Museu Britânico é investigado por esconder artefatos durante 150 anos”. Roteiro de leitura da notícia.
Entrega e correção oral da Avaliação escrita.
Construção de uma linha do tempo para contextualização histórica e cultural da Etiópia, país mencionado na lenda lida. Confecção do mural.
Construção de uma linha do tempo para contextualização histórica e cultural da Etiópia, país mencionado na lenda lida. Confecção do mural.

8 RECURSOS NECESSÁRIOS

8.1 RECURSOS MATERIAIS

Projector, materiais impressos, lousa, caderno, lápis e caneta.

8.2 RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

DANIEL Munduruku | Episódio completo: Quando a pena do índio escreve | Super Libris. Intérpretes: Daniel Munduruku. 2016. Digital, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_c__amh3-rg. Acesso em: 26 maio 2024.

DANIEL Munduruku - Culturas indígenas (2018). Intérpretes: Daniel Munduruku. Roteiro: Rosani Madeira. Técnico de som: André Bellentani. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. (10 min.), Digital, son., color. Série Culturas indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8D4RF2CqR68>. Acesso em: 10 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Mitos indígenas para crianças**. Carta Capital, [S. L], 03 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mitos-indigenas-para-criancas/>. Acesso em: 24 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **A Caveira-Rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar**. 1 ed. São Paulo: Global, 2010. Ilustrações de Maurício Negro. p. 40-46.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (Brasil). Instituto Socioambiental (ISA). Línguas. 2023. Elaborada pelo Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Línguas>. Acesso em: 15 maio 2024.

9 AVALIAÇÃO

A avaliação consistirá em uma produção textual de autoria dos próprios alunos, a ser elaborada ao longo da segunda semana de aulas, que deverá ser escrita aos moldes do gênero textual lenda, abarcando os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, articulando aspectos e conceitos explorados nas leituras feitas em sala de aula e ancorando a temática (ou temáticas) naquelas exploradas em textos, vídeos e imagens trabalhados ao longo das aulas do estágio docente. A produção textual, que contará com o momento inicial de escrita e reescrita – com a nota do aluno sendo gerada mediante a entrega da segunda versão do texto –, seguirá os seguintes critérios avaliativos:

- O texto atende às características formais do gênero lenda (apresenta a origem de algo natural ou contém algum ensinamento ou virtude para o leitor, faz uso de elementos narrativos extraordinários ou sobrenaturais etc.) (3,0);
- Contém título, estrutura em parágrafos, uso de linguagem clara, coesa sem erros ortográficos e rasuras (2,0);
- Os elementos narrativos são bem trabalhados, contando com narrador, personagens principais e/ou secundários e um conflito ou acontecimento que dá início à história (3,0);
- Contempla temática(s) relevante(s) ao gênero textual proposto e articula o medo como elemento narrativo (2,0).

10 RELATÓRIO DE REGÊNCIA

Contextualizada em uma conjuntura excecional e adversa, fruto das mobilizações e greves do funcionalismo público federal pelas categorias técnico-administrativa, docente e estudantil – por sua vez motivadas pelo sucateamento sistêmico das instituições federais brasileiras, resultado direto de décadas de políticas de austeridade fiscal –, a experiência de regência a ser relatada foi incumbida a desempenhar um papel difícil: ser capaz de dar continuidade ao plano de aula estabelecido pela professora supervisora, ao mesmo passo que efetiva o planejamento autoral dos estagiários, e executar tais comandos em meio a uma conjuntura de organização escolar desprovida do apoio de técnicos-administrativos, bolsistas de apoio e profissionais da Educação Especial (EE). Na especificidade desta tarefa, os estagiários se viram obrigados a adaptarem seus planos já meticulosamente organizados e encaixados à nova realidade material de ensino, o que, efetivamente, significou a redução do número de aulas de 10 para 7, a adaptação de atividades essenciais e o recorte total das secundárias. Apesar de dramático, este movimento se provou como uma experiência bivalente de ensino-aprendizagem, ou seja, fomentou um ambiente repleto de adversidades e possibilidades que exigiram maior flexibilidade e assertividade por parte dos estagiários – algo que não seria ganho, julgamos, em uma situação convencional de estágio docente. Abordaremos as especificidades do elencado acima em nossa Análise Crítica do Percorso de Regência, localizada ao final deste capítulo.

A fim de prestar esclarecimentos às autoridades maiores e melhor situar o leitor, elencamos, a seguir, a justificativa para a redução dos créditos sobrescrita: considerando o disposto no 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”, justifica-se a redução da carga mínima de regência da disciplina MEN7001 – Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I, composta por 14 créditos.

AULA 1

Data: 27 de junho de 2024 (quinta-feira)

Duração: 40 minutos

Conteúdo ministrado: presentificação da temática e leitura do texto *As amantes feiticeiras*, de Daniel Munduruku

O encontro se iniciou com a apresentação dos estagiários, Gabriel Barreto e Isabella da Silva Monsani, à turma, seguida da exposição da proposta de trabalho com lendas indígenas e africanas ao longo das semanas de regência.

Adentrando o previsto no planejamento, o estagiário regente realizou uma breve apresentação do autor a ser estudado, Daniel Munduruku, autor premiado de mais de 50 livros voltados ao público infanto-juvenil. Para tanto, foi empregado o uso de recurso audiovisual, na forma de uma entrevista concedida por Daniel Munduruku à Fundação Itaú Cultural, que compõe a websérie *Culturas indígenas*. Nesta entrevista, o autor compartilha um pouco sobre a sua infância na comunidade Munduruku, sua experiência escolar e como leitor, falando sobre os propósitos de sua escrita, voltada, primariamente, ao público jovem dos meios urbanos, para que tenham a oportunidade de conhecer as culturas indígenas brasileiras, visando efetivar sua mensagem de encontro e de compreensão entre os indivíduos.

Julga-se que o vídeo de presentificação foi bem sucedido enquanto atividade de motivação, tendo os alunos demonstrado interesse na fala de Munduruku, havendo atenção e até mesmo deslocamentos de alguns estudantes em direção ao computador para uma melhor experiência espectadora do vídeo. Destaca-se que este sucesso se deu apesar das limitações técnicas encontradas em sala de aula, notadamente o não funcionamento do equipamento informático, como o computador, o projetor para exibição do vídeo e as caixas de som, exigindo o uso de recursos próprios do professor estagiário (*notebook* e caixa de som) para possibilitar a exibição.

A partir do vídeo, os alunos foram questionados sobre elementos da fala do autor entrevistado, se algo lhes chamou a atenção, se houveram dúvidas sobre alguma das falas do autor e demais perguntas de fixação de informações que visam a criação de uma maior familiaridade entre os estudantes e o autor, sua trajetória e sua obra como um todo, porém, dando-se ênfase ao livro *A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar* (Global Editora, 2010). Notou-se um expressivo engajamento da turma em relação aos pontos destacados ao longo da entrevista, com as informações relativas à prática de escrita indígena, à diversidade dos povos e ao propósito da obra de Munduruku tendo sido assimiladas pelos estudantes – algo indispensável para dar um bom tom e início às discussões da regência.

Destaca-se o objetivo de trabalhar com a exploração da prática de oralidade, estimulando a elaboração e partilha de suas percepções a partir da entrevista assistida, a partir da prática de fixação de informações (perguntas retóricas sobre pontos específicos da fala de Munduruku, por exemplo) e da articulação de perguntas que levassem os alunos a pensarem sobre sua própria formação leitora, a partir dos relatos biográficos de Munduruku, e como essas bagagens podem levar a uma reflexão crítica sobre o papel da literatura para a formação humana. Contudo, a limitação do tempo implicou em uma expressiva simplificação do debate proposto, tendo sido possível apenas dialogar com os estudantes sobre suas experiências enquanto leitores, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, e se tais experiências dialogam de alguma forma com as do autor estudado.

Seguindo a breve discussão sobre o vídeo, foi iniciada a leitura conjunta e performática – isto é, fazendo-se um esforço de dramatização narrativa ao longo da leitura, distinguindo-se a voz narradora da voz das personagens, a fim de engajar os alunos no processo de leitura – do conto *As amantes feiticeiras*, presente na já mencionada coletânea de lendas indígenas *A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar*, de Daniel Munduruku. Apesar da leitura do texto não ter sido finalizada no mesmo encontro, em virtude da falta de tempo hábil, houve expressiva participação e notável aproveitamento por parte dos alunos, com falas positivas em relação ao texto e sua narrativa, bem como um interesse emergente em relação à leitura da coletânea completa. Foi feito um esforço por parte do estagiário em encerrar o momento de leitura em um momento mais oportuno, em um trecho que narra o desfecho de um dos protagonistas da história, em vistas de gerar um senso de suspense para o encerramento da leitura na próxima aula, conduzida no dia 01 de julho de 2024 (segunda-feira).

Com este momento de prática de leitura, ambicionou-se não apenas apresentar a possibilidade de encarar a leitura enquanto prática lúdica (mas não exclusivamente, conforme discutido no Capítulo 4), mas também como prática comunitária, remetendo às práticas literárias de povos indígenas, as quais são, histórica e culturalmente, centradas na oralidade.

Adicionalmente, considera-se que, em retrospecto, a gestão do tempo hábil para trabalho em sala de aula configurou-se como um dos principais pontos de atenção da prática docente relatada, resultando em eventuais acelerações na exposição e discussão de conteúdos e simplificando pontos centrais relacionados, como a conceituação do

gênero lenda, suas diferenças em relação aos mitos e alguns pontos narrativos e enredos de destaque no texto *As amantes feiticeiras*. Tais dificuldades foram reconhecidas durante o encontro relatado e marcadas como pontos passíveis de desenvolvimento ao longo da regência.

AULAS 2 E 3

Data: 01 de julho de 2024 (segunda-feira)

Duração: 1 hora e 20 minutos

Conteúdo ministrado: finalização da leitura e realização do Roteiro de Leitura

Considerando-se o fato de que a leitura da lenda contada por Daniel Munduruku não pôde ser concluída dentro do primeiro encontro, a primeira prioridade desta aula foi terminar a leitura conjunta, notando-se ainda um forte engajamento por parte dos alunos em relação à narrativa, ainda que a participação na leitura das falas dos personagens tenha diminuído em relação ao último encontro.

Concluído o momento de leitura conjunta, os alunos foram questionados sobre suas impressões acerca da lenda, se gostaram da história, o que acharam dos diversos momentos do enredo, dos personagens envolvidos e demais perguntas voltadas para a fixação de informações do texto e de avaliação da experiência de leitura geral. A baixa participação foi expressiva, com apenas alguns alunos respondendo às perguntas e sempre de forma estritamente objetiva, sem elaborações adicionais do porquê gostaram ou não de determinados elementos textuais, aspecto que comprometeu razoavelmente o exercício da expressão oral, tanto neste momento quanto no de exploração do Roteiro de Leitura.

Em seguida, deu-se enfoque para a exploração do conteúdo do texto a partir do aferido Roteiro, material que visa estimular uma reflexão ativa dos alunos sobre os diversos elementos do texto, envolvendo sua estrutura narrativa, pontos centrais de enredo, identificação de temáticas e conflitos, análise de personagens e como estes interagem com a lenda contada pelo povo Karajá e recontada por Daniel Munduruku. Originalmente consistindo em dois Roteiros distintos, o Roteiro de Leitura final aplicado no segundo encontro se deu como uma junção de ambos, abordando elementos gerais de compreensão textual, localização de informações, interpretações complexificadas de temáticas e análise de personagens, com o propósito de continuar o exercício de expressão por meio da oralidade, explorar as capacidades interpretativas dos alunos a partir da leitura das perguntas e desenvolver a prática de escrita no momento de resposta das

mesmas. Tal adaptação seguiu a necessidade de adequar os planos de aula originais ao tempo hábil reduzido, de dez aulas para sete, conforme explicitado no início desta seção.

Ainda considerando o baixo índice de participação da classe como um todo, bem como a má otimização do tempo hábil de aula por parte do estagiário regente – primordialmente em função da amplitude de conteúdos e conceitos que deveriam ser apresentados e discutidos com os alunos do presente encontro, bem como a já esperada inexperiência em sala de aula –, a exploração do Roteiro na prática foi conduzida com um enfoque mais expositivo, investindo-se na crença de que os estudantes se tornariam mais dispostos à participação na medida em que as discussões fossem articuladas, o que se provou parcialmente correto, observando-se uma tímida expansão no número de alunos ativamente participativos, porém ineficaz para garantir a compreensão da turma como um todo.

No que diz respeito à condução do preenchimento do Roteiro de Leitura, optou-se por uma junção da exposição oral e do registro das respostas em forma de ditado, com o intuito de estimular a prática de anotação escrita por parte dos alunos, a qual compõe uma das problemáticas da turma no que diz respeito ao uso ativo de materiais escolares para registro de conteúdos. Cada enunciado foi lido em voz alta, dando-se brechas para que os alunos propusessem respostas e capitalizando em cima destas de forma dialógica, isto é, partindo-se das elaborações dos alunos a fim de formular uma resposta satisfatória a cada pergunta da atividade. Em função da já mencionada má gestão do tempo de aula, algumas questões não ganharam o destaque devido, privilegiando-se a discussão de elementos centrais para a compreensão dos elementos do gênero discursivo trabalhado e da narrativa em si, optando-se por deixar de lado as discussões de componentes narrativos e de enredo que já haviam sido explorados de forma satisfatória – a exemplo da caracterização de personagens, as formas como interagem com o mundo ao seu redor e de que forma tais relações informam o leitor sobre os temas trabalhados pelo autor.

Após a finalização da atividade, foi perguntado à classe se ainda haviam dúvidas sobre as discussões articuladas ao longo do encontro e, não havendo questionamentos ou demais manifestações, o tempo restante do encontro foi dedicado para a exposição da Avaliação 1 da regência, que consistia na proposta de produção textual de uma lenda por parte de cada aluno, a qual deveria abarcar pelo menos uma das temáticas conceituadas ao longo das aulas (relação humanidade-natureza ou preservação da memória, por exemplo), apresentar o medo como elemento narrativo e demais critérios avaliativos. A proposta inicial era de que as produções tivessem um piso mínimo de 30 linhas de

extensão, a qual foi contestada pelos alunos primariamente em função do prazo, o qual figurava um período de três dias para a escrita das lendas e com entrega marcada para a aula de quinta-feira, dia 04 de julho. Como resultado, foi estabelecido um comum acordo com os alunos de diminuir a extensão mínima de 30 para 15 linhas, supondo-se que era preferível um volume abundante de entregas de textos menores do que um baixo volume de entregas de textos mais extensos – em última instância, cremos ter sido uma boa negociação que proveu aos alunos uma pequena dose de autoconfiança para a escrita do texto, resultando na entrega de textos que ultrapassavam ambos os pisos propostos. Adicionalmente, foi explicado aos alunos que haveria dois momentos de produção textual: o primeiro da escrita inicial e o segundo de reescrita, buscando-se um diálogo com os alunos a fim de efetivar seus projetos de dizer e exercitar as capacidades de leitura crítica de suas próprias produções, bem como a capacidade de reescrita. Assim, explicados os critérios de avaliação e expostas as orientações de auxílio para a produção textual, a aula foi pontualmente encerrada e os alunos foram liberados para o recreio.

Ainda sobre essa problemática da participação, a professora supervisora Cristiane ressaltou corretamente, em um momento de avaliação após a aula, que os níveis de complexificação e de linguagem empregados ao longo das aulas exigiam certos graus de abstração e dimensões de arcabouço teórico que os estudantes não dispunham ainda naquele momento formativo, sugerindo que houvesse um cuidado maior ao conduzir momentos expositivos, buscando garantir, sobretudo, a compreensão do que está sendo dito pelo professor por parte dos alunos – algo que, por certo, garantiria um maior nível de participação e engajamento. Assim, um compromisso de “acessibilizar” a linguagem empregada na prática de ensino foi firmado e se sucedeu pelo exercício de adaptação comunicacional ao longo da regência.

AULA 4

Data: 04 de julho de 2024 (quinta-feira)

Duração: 40 minutos

Conteúdo ministrado: leitura de artigo e recolhimento da Avaliação 1

O presente encontro foi dedicado para a apresentação de dados gerais sobre as populações indígenas brasileiras e para o aprofundamento de conceitos que não foram devidamente explorados nas aulas anteriores, como a definição formal e características de lendas e mitos – acentuando-se aos alunos que tais definições se assemelham em diversos pontos e que, apesar de ser difícil delimitar uma separação nítida entre esses

gêneros,

atentar-se às dimensões narrativas e à proximidade que uma dada história tem em relação à comunidade (se deuses e heróis estão envolvidos na história ou se pessoas comuns a protagonizam) é altamente útil para determinar se ela se trata de um mito ou uma lenda.

Para tanto, foi proposta a leitura de um artigo jornalístico assinado pelo autor estudado, Daniel Munduruku, intitulado *Mitos indígenas para crianças*, publicado no caderno *Disciplinas* da revista *Carta Capital* em dezembro de 2015. Nele, Munduruku desenvolve, inicialmente, um guia didático sobre como trabalhar mitos indígenas em sala de aula, dando enfoque para a dimensão da leitura compartilhada, ressaltando a tradição oral dos mitos indígenas e frisando aos professores que a diversidade dos povos indígenas deve ganhar destaque, evitando-se ao máximo generalizações étnico-culturais. Na segunda metade do texto, a qual foi formalmente trabalhada em sala de aula, o autor destaca a visão cultural indígena acerca dos mitos, seu propósito, como informam a herança cultural dos povos e como utilizam a linguagem simbólica para fazer e entender os sentidos do mundo. Enriquecendo o debate, Munduruku também apresenta dados descritivos da riqueza e diversidade cultural dos povos originários brasileiros, falando sobre os mais de 900 povos que habitavam as terras hoje chamadas de Brasil e das mais de mil línguas faladas por eles.

Julgou-se que todos esses assuntos abordados por Daniel Munduruku eram de suma importância para expandir os conhecimentos dos alunos sobre a história dos povos indígenas, informando os diversos contextos de produção e reprodução narrativa em que textos como o lido na primeira e segunda aula são criados.

A leitura do artigo foi feita em voz alta, com pausas periódicas para sanar dúvidas dos alunos e destacar pontos importantes do texto (a exemplo dos dados fornecidos pelo autor e sua conceituação de mito), investindo-se, ainda, na dinamização do processo por meio da leitura guiada pelo professor estagiário – a qual não julgamos como a melhor escolha para a plena compreensão textual por parte dos alunos, preferindo-se, em condições ideais, uma leitura individual e silenciosa; mas, considerando-se o tempo hábil de aula e as adaptações feitas aos planos de ensino para comportar o projeto dentro dos 14 créditos totais, foi um compromisso necessário para efetivar a proposta de ensino. Em razão do esgotamento de tempo hábil para a finalização da atividade, a leitura do texto não foi finalizada, priorizando-se a utilização do restante da aula para conceituar lendas e mitos e recolher a Avaliação 1.

A recepção do texto por parte dos alunos foi positiva, ainda que a problemática da participação tenha se mantido, não havendo manifestações de dúvidas ou contribuições expressivas por parte dos alunos. Apesar disso, considera-se que o tempo limitado da aula de quinta-feira também é um fator contribuinte para o baixo engajamento em relação ao texto, sendo, também, a última aula do período vespertino.

A fim de exercitar o registro escrito sistemático de conteúdos, o professor estagiário registrou na lousa uma breve diferenciação entre lendas e mitos – tomando por base as contribuições de Munduruku para o debate e as características textuais concretas observadas no conto *As amantes feiticeiras* para conceituar os gêneros citados –, pedindo aos estudantes que a registrassem em seus cadernos.

Por fim, foi solicitada a entrega das produções textuais dos alunos, sendo registrado um volume inicial de 16 entregas dentro do prazo estipulado, considerado um índice razoável de entregas, principalmente se for levado em conta o prazo relativamente curto de escrita. Feitas as entregas e não havendo dúvidas remanescentes, os alunos foram liberados e a aula foi encerrada. Os textos dos alunos foram divididos entre os estagiários, os quais seguiram critérios comuns de avaliação, já previamente estabelecidos na etapa de planejamento, para que não houvesse duplo padrão avaliativo, visando dar a devolutiva na aula do dia seguinte, 05 de julho (sexta-feira).

AULAS 5 E 6

Data: 05 de julho de 2024 (sexta-feira)

Duração: 1 hora e 20 minutos

Conteúdo ministrado: devolutiva da Avaliação 1 e dinâmica de leitura em duplas

Feitas as correções dentro do prazo estipulado, a primeira aula do dia foi dedicada para oferecer uma devolutiva geral aos alunos sobre o rendimento da atividade avaliativa, ressaltando-se que a vasta maioria dos autores compreenderam a proposta de produção textual e desenvolveram textos engajadores, com temáticas interessantes e boas articulações com o elemento narrativo medo. Alguns produziram narrativas que se assemelhavam mais a uma estética medieval europeia, comum no imaginário infanto-juvenil, mas que ainda assim dialogavam de algumas formas com as características das lendas – narrando a origem de algo, envolvendo elementos sobrenaturais, articulando temáticas relevantes à proposta e compartilhando lições e/ou conhecimentos com o leitor. Já outros foram ao encontro de narrativas previamente lidas, como a de Daniel Munduruku, selecionando elementos de enredo, arquétipos e temáticas presentes nessas obras e retrabalhando-as dentro de uma nova estrutura narrativa. Assim, de maneira geral, houve predominância de narrativas autorais, livres de plágio e de geração textual por meio de *softwares* de Inteligência Artificial (IA), com uma boa compreensão da proposta avaliativa e atenção aos critérios e às orientações repassadas.

Quanto ao processo de avaliação, não foi gerada uma nota nesta primeira versão, mas sim a partir da segunda iteração do texto, considerando-se a evolução narrativa e textual de uma versão para a outra como parte integral do procedimento de escrita. Nos textos, foram feitos apontamentos e sugestões de ordem estrutural, ortográfica e gramatical, que dizem respeito à adequação à norma escrita, e foram tecidos comentários construtivos ao final do texto e em forma de bilhetes, nos quais foram feitos elogios, destacados pontos interessantes da narrativa, o que pode ser melhorado ou expandido e sugestões de como fazê-lo. Além disso, foram grampeados bilhetes coloridos em cada uma das atividades, com pares de cores estabelecidos a fim de efetivar a organização das duplas para a dinâmica realizada na segunda aula do dia.

A partir da entrega dos textos aos alunos, foi dada uma janela de 10 minutos para que pudessem fazer uma leitura atenta das correções e dos comentários, disponibilizando espaço para que sanassem eventuais dúvidas sobre a devolutiva.

Feitas as leituras e sanadas as dúvidas, apresentou-se a proposta de dinâmica de leitura aos alunos, intitulada por nós de “Leitura sugestiva”, na qual os alunos trocariam seus textos com o de suas respectivas duplas, os leriam e, a partir das combinações de cores dos bilhetes mencionados acima, escreveriam um comentário construtivo sobre a narrativa de seu/sua colega. Tal dinâmica teve como principal intuito expandir o público leitor das produções, expandindo o dialogismo para além da figura do professor e estabelecendo relação interlocutora dos alunos com seus pares, de forma a promover um encontro entre os diferentes projetos de dizer, com a partilha das ricas e variadas contribuições e colaborações de colegas e professores. Apesar do protesto de alguns alunos, motivado, por certo, pela não habituação da partilha de suas produções textuais com os demais colegas e por sentimentos de vergonha, a atividade fomentou um clima de foco e despertou o interesse dos estudantes pelos textos redigidos pelos seus pares.

No segundo momento da dinâmica, os alunos foram orientados a se juntarem com suas duplas e compartilharem suas experiências de escrita e de leitura, o que acharam de seus textos, quais foram as inspirações para escrevê-los, desafios enfrentados durante a escrita etc. Consideramos que a recepção dos alunos foi muito boa, havendo interesse na leitura dos textos e notável ímpeto na partilha das experiências de produção textual, ainda que, a partir da união das duplas, fosse necessária uma maior regulação do comportamento dos estudantes e direcionamento para que seguissem as orientações dos professores.

Restando cerca de cinco minutos para o final da aula, os estudantes foram orientados a começarem seus trabalhos na segunda versão de seus textos e os entregarem até o dia 11 de julho (quinta-feira) e, em virtude da abundância excepcional de aulas da disciplina de Português no dia (tendo sido lecionadas quatro aulas em um mesmo dia, em virtude de um acordo de troca de aulas entre a professora Cristiane e o professor da disciplina de Matemática), os alunos foram agradecidos pelo empenho e dedicação demonstrados ao longo da tarde e liberados, excepcionalmente, alguns minutos mais cedo.

AULA 7

Data: 01 de agosto de 2024 (quinta-feira)

Duração: 60 minutos

Conteúdo ministrado: entrega de notas da Avaliação 1 e socialização das experiências de produção textual

No último encontro ministrado pelo estagiário, foi dado enfoque para a realização de um fechamento coeso e coerente das atividades desenvolvidas ao longo das últimas aulas, pautando-se a reflexão coletiva acerca do propósito da escrita como ferramenta ontológica de atividade humana – isto é, uma das criações da mente humana que dramaticamente alteraram o curso de nossa história –, pautando-se pelas leituras, exercícios, discussões e produções realizadas com e pelos alunos no decorrer do estágio docente. Como adendo, o presente encontro contou com uma adição de 20 minutos ao tempo de aula, em virtude da necessidade de recuperação das horas-aula perdidas em função da aferida greve do funcionalismo público federal.

Em primeiro momento, a pedido da professora supervisora, a pauta foi escrita na lousa para que os estudantes pudessem registrá-la em suas agendas e estivessem a par das atividades que seriam desenvolvidas ao longo da aula. Após isto, foram devolvidas as versões reescritas dos textos dos alunos, agora com os comentários e as notas finais, para que pudessem fazer uma leitura atenta das devolutivas escritas por nós, das considerações feitas em relação aos elementos estruturais, narrativos e gramaticais dos textos e postularem eventuais questionamentos acerca da correção e dos pareceres finais.

Em seguida, sem questionamentos dos alunos em relação à devolutiva de seus textos, o professor estagiário buscou mobilizar uma dinâmica para a partilha de experiências de escrita, na qual um aluno receberia um objeto de fala – a saber, uma caneta de lousa – e seria convidado a compartilhar sua opinião sobre a atividade de produção textual, se gostaram ou não e porquê, quais foram as dificuldades enfrentadas ao longo dos momentos de escrita, quais obras inspiraram determinados elementos narrativos e demais questionamentos relacionados ao processo de criação literária. Os relatos foram variados, alguns diretos e sucintos, outros complexos e que galvanizaram as discussões mobilizadas, a exemplo de uma aluna que relatou não ter gostado da atividade pois tinha muitas ideias de personagens e possibilidades narrativas que acabaram não se concretizando na escrita, o que certamente demonstra não necessariamente um desgosto com as orientações da atividade, mas sim um sentimento

de limitação no que diz respeito ao processo criativo ficcional, tanto por falta de prática de escrita quanto de leitura – algo esperado de alunos do sétimo ano. Entre os relatos, foram abertas janelas dialógicas com o restante da turma, para que os alunos comentassem sobre o que foi dito e para que os professores pudessem tecer comentários construtivos e reflexões acerca do que lhes foi relatado pelos discentes. Assim, após a finalização de sua fala, o estudante poderia escolher um colega para ser o novo portador do objeto de fala, compelindo-o a compartilhar sua experiência. Eventualmente, o professor estagiário notou uma ciclicidade no repasse do objeto, o qual estava sendo compartilhado apenas entre estudantes meninos; em resposta, foi considerado razoável intervir na dinâmica e repassar o objeto de fala para uma estudante menina, visando a equidade de oportunidade de fala entre gêneros e a diversidade de relatos.

A dinâmica tinha como principal objetivo estimular, garantir e diversificar as falas dos estudantes, fazendo com que os pouco participativos tivessem a oportunidade e o incentivo para compartilharem suas perspectivas com o restante da turma, ao mesmo passo que exigia o silêncio absoluto dos demais colegas enquanto uma pessoa detivesse o objeto de fala, sob risco de punição por diminuição de nota àqueles que interrompessem seus colegas – a qual, obviamente, não passou de um blefe pedagógico para garantir a cooperação dos estudantes. De maneira geral, os alunos demonstraram interesse nas falas de seus colegas e nas discussões articuladas a partir destas pelos professores, variando entre correlações temáticas com obras trabalhadas anteriormente – vide a de Munduruku e de Yuval Harari, este último trabalhado pela professora supervisora –, a importância da linguagem escrita para a preservação memória individual e coletiva, os desafios e as lições que permeiam a atividade literária e a importância de espaços de partilha e de encontro de histórias, como a escola.

Ao final do encontro, que contou com contribuições extremamente pertinentes da professora supervisora, os alunos foram calorosamente agradecidos pelo apoio e pela participação investidos ao longo do estágio docente, ressaltando o papel indispensável dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, e reforçando que este é uma via de mão dupla – tanto o professor quanto os alunos ensinam e aprendem, em relação dialógica e construtiva. Feito o agradecimento, os alunos foram liberados.

SÍNTESE DA REGÊNCIA DA DUPLA DE ESTÁGIO

Dando sequência à primeira metade da regência, a professora estagiária Isabella da Silva Monsani desenvolveu as atividades que seguem, elencadas de forma sintética:

Aulas 8 e 9

A aula teme como principal intuito o resgate da temática do medo elegida em conjunto pela dupla de estagiários, dando-se sequência à apresentação deste conceito e sentimento e um breve estudo de como ele é percebido e expresso por diferentes culturas. Adentrando o trabalho formal ao longo da aula, a estagiária Isabella angaria as expectativas dos alunos em relação ao texto a ser lido, a lenda africana *O príncipe medroso*, presente na coletânea *O príncipe medroso e outros contos africanos*, de Anna Soler-Point, a partir da exploração do título, perguntando aos alunos quais eram as características de um príncipe em seus imaginários e como a própria intitulação já fornece ao leitor princípios de contradição que pareiam a história.

Na sequência, a estagiária realiza a leitura da lenda em si, seguida pelo trabalho com o Roteiro de Leitura (este primeiro com enfoque na exploração oral dos elementos textuais e narrativos), ambos com enfoque no desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos alunos, estimulando o acompanhamento, por parte dos alunos, das discussões mobilizadas ao longo do encontro. Julga-se que o engajamento do alunado manteve-se positivo em relação à primeira metade do período de regência, havendo participações e questionamentos ativos ao longo do processo.

Aula 10 e 11

Dando-se prosseguimento à exploração do texto, trabalhou-se no presente encontro com o segundo Roteiro de Leitura, este firmado na análise linguística e no desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos. Para tanto, a estagiária Isabella organizou a atividade, inicialmente, com uma metodologia colaborativa entre alunos e professora, com a mesma lendo as perguntas e incitando respostas construtivas dos alunos, a fim de gerar uma resposta que satisfizesse o enunciado. Em virtude do tempo hábil e da postura desengajada da turma, optou-se por uma abordagem que permitisse a cada aluno elaborar sua própria resposta, em um dado período de tempo e por escrito, para que as respostas pudessem ser discutidas sequencialmente. Apesar de perceptível renitência por parte da turma, houve um bom índice de respostas a partir da adaptação metodológica proposta, permitindo que boa parte do Roteiro fosse realizado nesta aula, com o restante ficando para resolução no encontro seguinte.

Aula 12

Atendo-se a uma metodologia similar à adotada para o Trabalho como Roteiro de Leitura escrito na aula anterior, os alunos foram dispostos em duplas para a finalização do aferido Roteiro, havendo apoio dos estagiários ao longo do processo.

A despeito de algumas duplas não terem terminado a atividade proposta, ainda julga-se os resultados da mesma como positivos, com boa parcela da turma compreendendo as contradições demonstradas pelos personagens da lenda, mediante a análise de suas descrições e das ações que encabeçam ao longo da história – contemplando-se o eixo de análise linguística a partir de como aspectos linguísticos como a pronominalização e o resgate de referenciais geram efeitos estéticos que informam o leitor de determinados laços entre personagens e consequências narrativas.

Aulas 13 e 14

A atividade prevista para o encontro de encerramento consistiu na proposta de elaboração de uma linha do tempo da cultura etíope, sendo entregues aos grupos cartolinas acompanhadas de imagens e textos que apresentavam e descreviam objetos variados oriundos da Etiópia – país originário da lenda trabalhada pela estagiária. Contemplando desde artefatos pré-históricos até o disco de *jazz Mulatu of Ethiopia*, de Mulatu Astatke, a atividade buscou apresentar aos alunos a diversidade e ancestralidade da cultura etíope na mesma medida que buscou sensibilizá-los sobre tópicos trabalhados ao longo das aulas, como saques coloniais, perdas (e roubos) de heranças culturais e apagamento histórico.

Considera-se que foi uma das atividades mais bem sucedidas da regência, com participação ativa e, por vezes, fervorosa dos alunos – notável em trabalhos que exijam a exploração das capacidades criativas dos estudantes, como na presente elaboração de cartazes sobre os objetos recebidos pelos grupos –, certamente resultado do amadurecimento estratégico dos estagiários ao longo da regência. Ao fim, os alunos foram agradecidos por todo o apoio e empenho investidos ao longo das aulas e suas produções foram expostas no corredor de aulas para a apreciação da comunidade escolar.

ANÁLISE CRÍTICA DO PERCURSO DE REGÊNCIA

Considerando-se a conjuntura de ensino-aprendizagem na qual as presentes experiências de observação e de regência docente se encontraram, não é de se surpreender

que diversos percalços, desafios e limitações foram impostas por uma ampla e complexa gama de fatores, a exemplo da greve-geral do funcionalismo público, que incluiu a paralisação de atividades das categorias dos docentes, discentes e servidores Técnicos-Administrativos Educacionais (TAEs), resultando na fragilização da capacidade de atendimento educacional e administrativo pleno na escola-campo, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Ressalta-se, no entanto, que essa fragilização não demonstra um grau de “dependência” em relação aos TAEs para a gestão do CA/UFSC, mas sim a vitalidade das atividades desempenhadas e dos cargos ocupados por estes; trata-se, em última instância, de reconhecer a complexidade e a abrangência da organização escolar como um todo, não estando limitada apenas às práticas pedagógicas e aos deveres administrativos executados pelo corpo docente e abarcando, ainda, uma ampla gama de demais práticas que recaem sob o guarda-chuva do tripé de ensino, pesquisa e extensão adotado pela instituição.

A despeito dessa conjuntura que dificultou as práticas de ensino-aprendizagem de nossa regência, reconhecemos outros fatores que prejudicaram, em diferentes níveis e com diferentes efeitos, o andamento das aulas, o planejamento das mesmas e a compreensão sistemática dos conteúdos ministrados por parte dos alunos. Em específico, mencionamos anteriormente a má otimização do tempo hábil em sala de aula como um dos primeiros desafios da regência como uma das primeiras dificuldades enfrentadas – por um lado certamente em função da inexperiência com o contexto de sala de aula e, por outro, um resultado direto do encontro entre um planejamento de aula ideal e a realidade concreta em classe – ao longo das primeiras aulas. No entanto, mediante o acúmulo de experiência docente ao longo da regência e sobretudo a partir das orientações da Profa. Cristiane, este entrave pôde ser gradativamente superado ao longo da experiência de estágio, mediante a adoção de uma postura mais atenta ao tempo corrido e a dinamização dos momentos de aula, isto é, dando-se um enfoque aos elementos centrais de discussão e exposição e evitando tangentes discursivas dispensáveis (algo que também foi resultado das diversas adaptações ao planejamento original, as quais comentaremos adiante).

Outro percalço expressivo foi a dificuldade de adaptação da linguagem acadêmica – amplamente fomentada ao longo dos anos de formação na universidade – a uma linguagem didática, que fosse ao encontro da bagagem de leituras e de abstrações dos alunos do sétimo ano. Em princípio, as exposições assumiam diversos conceitos como dados para os alunos, certamente dificultando não apenas a compreensão das discussões, mas também prejudicando o engajamento dos estudantes em relação as mesmas e, como

resultado, distanciando os alunos da prática de aprendizagem ao invés de aproximá-los. Mediante as orientações das professoras Cristiane e Priscila, um esforço de adaptação da linguagem foi feito ao longo da regência, culminando, ao nosso ver, em uma comunicação mais objetiva e compreensível aos alunos – embora não tenhamos notado uma mudança de postura expressiva dos estudantes, cujas contribuições permaneceram poucas e esparsas, especialmente a partir do terceiro dia de aula da regência.

Outro ponto sensível foi a dificuldade no gerenciamento dos planos de aula, exigindo uma postura constante de adaptação e estabelecimento de atividades contingenciais, para casos em que as condições mínimas para a realização de determinadas tarefas, exercícios ou discussões não se fizessem presentes. Entretanto, esta é, por certo, uma experiência valiosa dentro do estágio docente e que se fará presente ao longo de toda a carreira do magistério, uma vez que o planejamento jamais pode prever quais variações haverão na realidade concreta da escola, da sala de aula, dos alunos e do professor – sendo necessário o desenvolvimento de uma aguçada assertividade docente para: 1) elaborar planos adaptáveis aos mais variados fatores, em especial frente à ausência ou ao mal funcionamento de recursos e ao ânimo adverso da turma – dentro do possível; e 2) ser capaz de empregar esta assertividade em casos de imprevistos excepcionais, isto é, que fogem da previsibilidade lógica do dia a dia escolar e/ou que ocorrem por motivo de força maior (vide a conjuntura de greves que impactam a rotina escolar ou o deslocamento de alunos para a escola).

Adicionalmente, foi sentida a falta de um maior alinhamento pedagógico, teórico e metodológico entre os planejamentos da dupla, pois, ainda que compartilhássemos a vasta maioria dos objetivos de ensino, das abordagens e temáticas correlacionadas, houve uma cisão organizacional e prática entre os momentos da regência que, notoriamente, busca dar diferentes protagonismos para cada membro da dupla de estágio (algo não só positivo, mas também necessário para experienciar a prática docente), mas que, ao nosso ver, prejudicou a coesão e coerência no trabalho dos conteúdos. A exemplo, a temática do medo foi um elemento elegido já nas primeiras etapas do planejamento, a qual cremos ter sido satisfatoriamente trabalhada, mas certamente não com a mesma objetividade e fruição que seriam possíveis caso a organização proposta estipulasse uma maior unicidade de trabalho entre os membros das duplas. Todavia, reconhecemos que as condições adversas nas quais a regência foi realizada desempenharam um papel expressivo nessa cisão, algo que esperamos superar adiante no Estágio II. Apesar dessas problemáticas, a elaboração de um planejamento extenso e robusto foi essencial para que

os movimentos de recorte e adaptação das aulas e das atividades realizadas tivessem o êxito necessário, fazendo com que compreendêssemos as múltiplas frentes de aplicação dos planejamentos de ensino, sobretudo a indispensável elaboração de múltiplas alternativas de atividades a serem realizadas nas aulas, garantindo o progresso do trabalho de ensino frente às adversidades do cotidiano escolar.

Quanto aos destaques do estágio, reconhecemos uma boa recepção por parte dos alunos, tanto de nós enquanto professores quanto das atividades propostas, havendo um notável engajamento por parte dos alunos na realização das mesmas – principalmente na Avaliação I, com muitos superando nossas expectativas em relação à produção textual, desenvolvendo longas histórias de complexidades temáticas e narrativas surpreendentes. Quanto ao trabalho das temáticas e tópicos socialmente relevantes (violência colonial, racismo, preservação da memória cultural, apagamento histórico, papel social do medo etc.), também admitimos um relativo sucesso, a despeito do tímido engajamento dos alunos ao longo das discussões que articularam temas e tópicos, acreditando ter contribuído senão para a formação humana dos alunos, certamente para semear reflexões que desabrocharão futuramente, como bem colocou a Profª. Cristiane. E talvez esta seja a esperança máxima que possamos ter, enquanto as condições sociopolíticas ideais para uma transformação da educação tecnicista e burguesa não se colocam concretamente na realidade: a crença de que nossos alunos se tornem agentes políticos ativos desta transformação.

11 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 106 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ENGODO SUBJETIVISTA E A FORMAÇÃO DO LEITOR. *Nuances: estudos sobre Educação*, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 8-23, 11 ago. 2017. **Nuances Estudos Sobre Educação**. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5093>.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; DIAS, Sabatha Catoia. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. **Calidoscópio**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 226-238, 18 set. 2014. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2014.122.10>.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CA/UFSC). **Projeto político pedagógico**. Florianópolis: CA/UFSC, 2019. Disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Colégio-de-Aplicação-CED-UFSC-2019-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DANIEL Munduruku - Culturas indígenas (2018). Intérpretes: Daniel Munduruku. Roteiro: Rosani Madeira. Técnico de som: André Bellentani. São Paulo: Itáu Cultural, 2018. (10 min.), Digital, son., color. Série Culturas indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8D4RF2CqR68>. Acesso em: 10 maio 2024.

DILDEY, Caroline. **Novo Ensino Médio**: expressões de intensificação e precarização do trabalho docente. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2023. 147 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255958>. Acesso em: 09 ago. 2024.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LÊNIN, Vladimir Illych. **O que é marxismo?** Porto Alegre: Editora Movimento, 1980. Tradução de Mariano Soares.

LÊNIN, Vladimir Illych. A reorganização do Partido. Tradução de Vinícius Azevedo. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.16, n.1, p.140-148, abr. 2024. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.58542>.

MUNDURUKU, Daniel. **A Caveira-Rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar**. 1 ed. São Paulo: Global, 2010. Ilustrações de Maurício Negro. p. 40-46.

MUNDURUKU, Daniel. **Mitos indígenas para crianças**. Carta Capital, [S. L], 03 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mitos-indigenas-para-criancas/>. Acesso em: 24 maio 2024.

ROSSATO, Cristiane. **O desenvolvimento da leitura em alunos promovidos com restrição**. 2015. 214 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 1-36, dez. 2014. Mensal.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VOLÓCHINOV, V; BAHKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [S.L]: HUCITEC, 2006. 12. ed. 201 p.

12 ANEXOS

12.1 ANEXO 1 – PLANEJAMENTOS DE AULA PARA A PRIMEIRA SEMANA



Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro de Comunicação e Expressão (CCE)
Disciplina: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e
Literatura I (MEN7001)



PLANO DE AULA 1

Nome da escola: Colégio de Aplicação
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da professora supervisora: Cristiane Semeitz-Rodrigues
Nome do acadêmico: Gabriel Grisotti Barreto
Data: a definir (segunda-feira)
Duração: 1 hora e 20 minutos
Conteúdo: Lendas indígenas
Requisitos mínimos: conhecimentos básicos sobre gênero discursivo conto

OBJETIVO GERAL

Compreender as características gerais das lendas indígenas, desdobrando o trabalho em leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer do autor a ser lido, Daniel Munduruku; apreender o registro literário de mitos e lendas (e suas diferenças) indígenas enquanto prática de resistência e preservação da memória; compreender a pluralidade cultural e linguística dos povos indígenas brasileiros; aproximação com o gênero lenda mediante o processo de leitura.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- Autoria indígena;
- Diversidade dos povos indígenas;
- Gênero literário lenda;
- Processo de leitura.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A partir da presentificação da fala do autor Daniel Munduruku, almeja-se que os estudantes sejam incentivados, mediante a oportunidade de ampliação de seus conhecimentos históricos, culturais e sociais, a realizar um estudo dos povos indígenas brasileiros e de sua expressiva diversidade sociocultural, linguística etc.

Adicionalmente, espera-se a fixação dos elementos de aprendizagem a partir da articulação de aspectos históricos e textuais, isto é, firmar os conhecimentos e conteúdos trabalhados a partir do reconhecimento dos elementos socioculturais indígenas expressos na literatura de autoria

indígena, por meio do processo de leitura do gênero lenda – bem como a capacidade de reconhecer as características centrais do mesmo.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

Primeiramente será apresentada a proposta de estágio e a dupla de estagiários (5 minutos).

Depois, será feita a apresentação do tema, mediante trechos da fala de Munduruku na websérie *Culturas indígenas*, da fundação Itaú Cultural (5 minutos).

Após a exibição do vídeo, será mobilizada uma discussão oral sobre o mesmo, explorando as motivações de escrita do autor, seu público-alvo, o papel da escola nas comunidades indígenas e a importância do esforço em manter a produção literária indígena viva (10 minutos).

Em seguida, será repassado o seguinte material aos alunos: uma cópia de um texto de Daniel Munduruku para a revista Carta Capital, intitulado *Mitos indígenas para crianças*, sendo feita uma leitura com os alunos e exploração oral das informações principais (dados sobre povos indígenas e características do mito, em específico)

será repassado o seguinte material aos alunos: uma cópia de um texto de Daniel Munduruku para a revista Carta Capital, intitulado *Mitos indígenas para crianças*, sendo feita uma leitura com os alunos e exploração oral das informações principais (dados sobre povos indígenas e características do mito, em específico) (15 minutos).

Em extensão do momento anterior, será elaborado um diagrama sistematizado do tronco Tupi-Guarani na lousa, baseado nos dados do Instituto Socioambiental (em anexo), a fim de fixar e expandir elementos da fala de Munduruku, ampliando a discussão, de forma oral, sobre variedade e diversidade dos povos indígenas (10 minutos).

Sequencialmente, será feita a leitura conjunta (performativa, em voz alta) do texto *As amantes feiticeiras*, de Daniel Munduruku, havendo pausas para explicações didáticas, discussões narrativas e para sanar eventuais dúvidas dos alunos. Adicionalmente, propõe-se o trabalho com o texto em dinâmica de roda de leitura, na qual os alunos são rapidamente colocados em um círculo (como são contadas as histórias na maioria das tradições indígenas), estando um pequeno grupo de alunos (uma dupla) responsável pela consulta de palavras desconhecidas no dicionário, a qual será realizada mediante o questionamento de vocabulário dos alunos ao longo do processo de leitura (30 minutos).

Por fim, será feito o fechamento da aula, expondo a proposta de trabalho para a primeira semana de regência e orientando os alunos a lerem o texto individualmente, em preparação para o trabalho com os Roteiros de Leitura nas próximas aulas (5 minutos).

5. RECURSOS

Projektor, materiais impressos, lousa.

6. SÍNTESE INTEGRADORA

Ao final do plano, o que o aluno deve ter reconhecido a diversidade cultural dos povos originários do Brasil, conhecido o autor principal a ser estudado, lido um texto do gênero lenda, bem como ter compreendido aspectos formais e funcionais do gênero lenda indígena.

7. AVALIAÇÃO

Diagnóstico de aprendizagem realizado via Roteiro de Leitura, apresentado na seção Anexos, sem configurar uma nota avaliativa, mas contribuindo para o trabalho de produção textual, iniciado a partir da segunda aula de regência (quarta-feira).

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIEL Munduruku – Culturas indígenas (2018). Intérpretes: Daniel Munduruku. Roteiro: Rosani Madeira. Técnico de som: André Bellentani. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. (10 min.), Digital, son., color. Série Culturas indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8D4RF2CqR68>. Acesso em: 10 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Mitos indígenas para crianças**. Carta Capital, [S. L], 03 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mitos-indigenas-para-criancas/>. Acesso em: 24 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **A Caveira-Rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar**. 1 ed. São Paulo: Global, 2010. Ilustrações de Maurício Negro. P. 40-46.

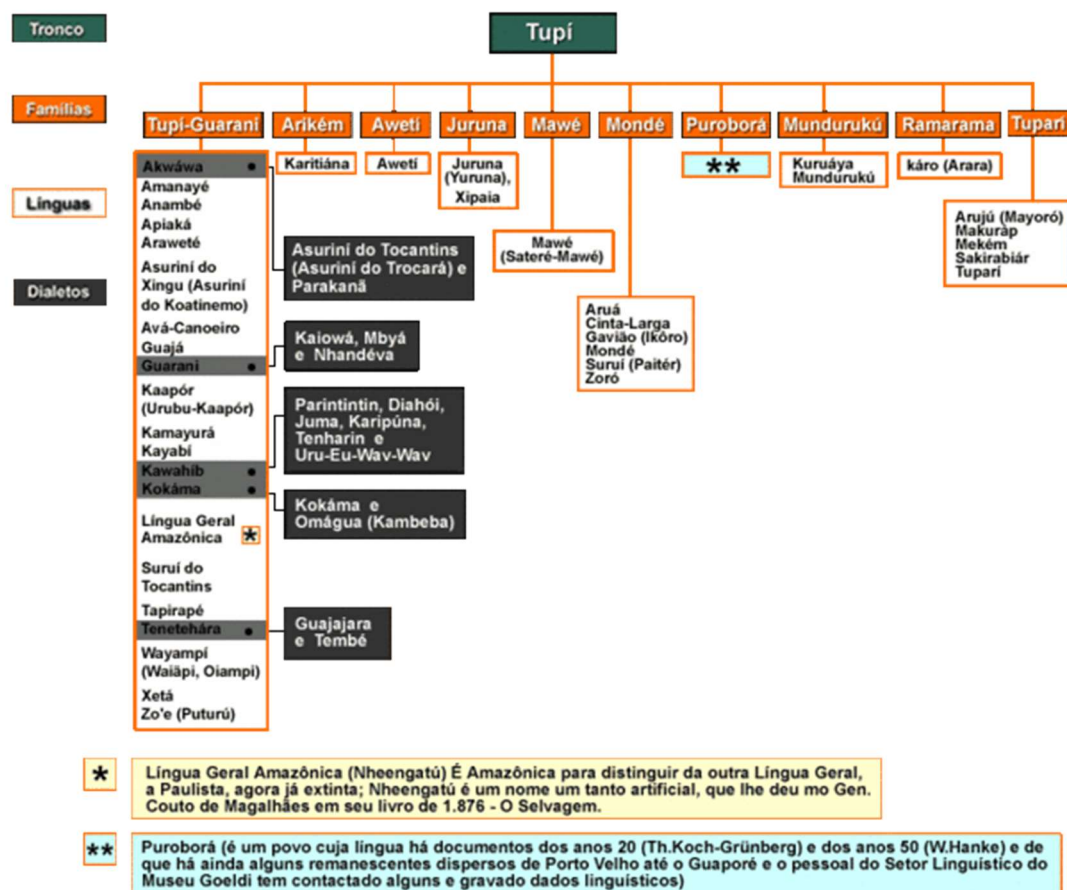
POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (Brasil). Instituto Socioambiental (ISA). **Línguas**. 2023. Elaborada pelo Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Línguas>. Acesso em: 15 maio 2024.

Anexos (Aula 1)

ANEXO 1 – Diagramas dos troncos linguísticos (Indo-europeu e Tupi-Guarani)



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA, 2023)



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA, 2023)

ANEXO 2 – Mitos indígenas para crianças, de Daniel Munduruku



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Texto 1 – Mitos indígenas para crianças, de Daniel Munduruku

Professora: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado

Estagiários: Gabriel Grisotti Barreto e Isabella da Silva Monsani

Local: Colégio de Aplicação

Ano: 7º ano B

Mitos indígenas para crianças

Em tempos antigos, homens e mulheres sentavam-se ao redor do fogo para contar suas façanhas diárias: a luta contra um animal feroz, o susto de encontrar um ser da floresta. Narrar o ocorrido gerava a certeza de um pertencimento ao universo em que se vivia. [...]

Por Daniel Munduruku

03.12.2015 | 00H00

Em tempos antigos, homens e mulheres sentavam-se ao redor do fogo para contar suas façanhas diárias: a luta contra um animal feroz, o susto de encontrar um ser da floresta. Narrar o ocorrido gerava a certeza de um pertencimento ao universo em que se vivia. Naquele momento, todos compreendiam que o universo – contemplado nas noites sem lua – era uma infinita teia.

A vida era um emaranhado de fios tecidos por uma misteriosa mão que pairava sobre toda forma de vida e que era capaz de manipular os acontecimentos naturais (chuva, trovões nascimentos e mortes), para lembrar a todos sua finitude.

Sabendo-se “criados” e frágeis, homens e mulheres passaram a entoar cantos, criar sons e preces capazes de amainar a fúria natural do Ser Criador. Tinham a convicção que seus poemas, sons, melodias e passos ritmados iriam “manter o céu suspenso” e o mundo não acabaria. Assim, nossos primeiros pais foram criando histórias para que as novas gerações compreendessem e aprendessem como se comportar enquanto faziam sua passagem por esta vida.

Literatura indígena em ascensão

A essas histórias o Ocidente denominou Mitos. Essa palavra nem sempre é bem-entendida e algumas vezes se tem a impressão de que estamos falando sobre uma história

inventada apenas para “explicar” fenômenos naturais ou justificar uma crença infantil nos fenômenos naturais.

Na verdade, não se trata de justificar crenças se não em aceitar a condição humana que todos possuímos e que não pode ser transformada em fórmulas científicas. A lógica do mito é nos colocar diante do possível para nos levar ao mundo do impossível. Tem sido assim por toda a história da humanidade.

Tem sido assim por toda a história da humanidade. Tem sido essa a “lógica” que tem movido nossos pais primeiros desde os primórdios dos tempos e que nos move ainda hoje, mesmo vestindo outras roupagens para nos encantar. Assim, é a linguagem da televisão, do teatro e do cinema. Eles têm feito a magia de atualizar os Mitos que em nós habitam.

Mitos indígenas brasileiros

O Brasil é um celeiro muito abrangente de mitologia. Nosso país é formado a partir da diversidade de mitos criadores de diferentes grupos humanos que aqui se estabeleceram, trazendo consigo narrativas que contavam seus sonhos, seus medos, seus deuses, suas origens.

Esses povos — e todos seus mitos — atracaram em uma terra onde já havia um conjunto de saberes ancestrais mantidos por um gradiente de povos nativos que receberam o nome de indígenas — mesmo que nativo, oriundo, originário.

Eram aproximadamente 900 povos e 1,1 mil línguas distintas entre si. Habitavam todas as regiões desta terra e tinham uma gama de conhecimentos incompreensíveis aos que estavam chegando, como senhores ou escravos.

Como quem estava chegando, sentiu-se no direito de colonizar, ignorou totalmente os saberes nativos e passou a dizimar ou a reduzir a diversidade em um único (pré)conceito que chegou até os dias atuais: os índios.

Precisamos resgatar essa diversidade que ainda está presente em nossa terra. Começar através dos resgates dos mitos ancestrais é uma fórmula que pode dar certo para aproximar os indígenas das crianças brasileiras.

Vale lembrar que o mito é um método pedagógico de narrar os acontecimentos. Os feitos naturais e sobrenaturais que comumente estão presentes em nosso mundo sempre causaram espanto, admiração e a necessidade de uma explicação racional.

O Mito sempre foi uma maneira de explicar esses fenômenos utilizando uma linguagem simbólica e, assim, aproximando os seres humanos dos feitos dos deuses ou seres criadores. Povos do mundo todo usaram esse método em seus primórdios. Conhecemos muitos deles por conta da educação que recebemos ter origem na Grécia Antiga, o berço da civilização ocidental.

Do mesmo modo, nossos povos indígenas brasileiros desenvolveram essa leitura do mundo para explicar o que para eles era inexplicável: a origem do mundo e das coisas, os ciclos da natureza, nossa condição humana de homem ou mulher, os lugares sociais de cada um, a grandiosidade do cosmos, a vida e a morte.

A resposta para cada uma e de outras dessas questões eram dadas em forma de histórias, a maneira mais simples de fazer as pessoas entenderem a complexidade da vida. Essa contação de histórias nunca foi uma forma de iludir as pessoas, mas de oferecer um norte a ser seguido enquanto membro daquele povo. Dessa maneira firmavam um compromisso de cuidado com o Todo que era de todos e se construía a harmonia necessária para a convivência diária.

O Mito é, assim, para os indígenas brasileiros, uma realidade. Mesmo vivendo em contato com uma sociedade dita “desenvolvida”, os indígenas sabem que, no fundo, o que na cidade se chama desenvolvimento, na cultura ancestral se chama Mito.

Fonte: Revista Carta Capital. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mitos-indigenas-para-criancas/>. Acesso em: 20 maio 2024.

ANEXO 3 – *As amantes feiticeiras*, de Daniel Munduruku



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Texto 2 – *As amantes feiticeiras*, de Daniel Munduruku

Professora: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado

Estagiários: Gabriel Grisotti Barreto e Isabella da Silva Monsani

Local: Colégio de Aplicação

Ano: 7º ano B

***As amantes feiticeiras* (Um mito do povo Karajá)**

Contam os velhos do povo Karajá que um misterioso acontecimento estava deixando a aldeia alarmada. Isso acontecia porque os guerreiros estavam sumindo durante a caçada e ninguém conseguia explicar por que isso estava acontecendo. Havia um clima de medo.

Um rapaz, no entanto, resolveu rastrear pela trilha dos parentes sumidos. Entrou na mata cautelosamente e logo adiante avistou um bando de urubus. Isso era um sinal de que havia carniça por perto. Redobrou sua atenção e arrastou-se até chegar perto de uma grande árvore em cuja raiz encontrou objetos e ossadas dos parentes desaparecidos. Seu

susto foi maior quando avistou dois monstruosos indivíduos saindo de uma caverna. Comentavam um para o outro:

— Estou com uma fome tão grande. Tô com vontade de comer gente!

— Vamos botar uma espera? Sinto que hoje vamos pegar alguém!

O jovem, ouvindo aquela conversa, sentiu-se amedrontado, achando que ele poderia ser o alimento daquela gente estranha. Seu coração disparou e teve vontade de sair em disparada. Esperou uma oportunidade e arrastou-se pelas copas das árvores. Suava em bicas, mas sabia que precisava manter a tranquilidade se quisesse sair vivo daquela situação.

Quando chegou à aldeia, estava muito angustiado. Começou a gritar para chamar a atenção de todos.

— *Inã biroxikre nhaçã rekã!*... (Bugios grandalhões estão devorando gente!).

Todos, no entanto, pensaram que ele estava delirando, pois estava com uma febre muito alta. Ele não desistiu e continuou a gritar:

— Os bichos comeram os caçadores. Eles são dois ferozes *nhaçã* que andam em pé, têm pelos longos e negros e uma boca enorme com dentes aguçados. Fedem mais que carniça, usam flecha como nós e só falam em comer gente.

A notícia criou uma série de diferentes reações: uns choravam pelos parentes mortos, outros diziam palavras de desabafo, acusando os adversários. Havia até quem dizia que isso acontecia por causa da falta de um pajé na aldeia.

— Isso é castigo! As almas das coisas tomaram essa forma para nos perseguir e matar! — dizia uma velha que fazia as vezes do pajé. Todos temiam essa frágil senhora. Ela tinha dois netos. Um era muito doente e tinha o corpo cheio de feridas. O outro era o mais valente e esperto caçador que restava naquela aldeia.

— Vou atrás dessas feras — falou o rapaz, depois de preparar algumas flechas especiais para caçar macacos. Essas flechas tinham na ponta uma serrilha. Elas evitariam que o macaco tentasse arrancá-la.

E mesmo que a velha avó dissesse para o rapaz não sair da aldeia, ele estava decidido a encontrar e matar aquelas feras que ameaçavam a vida de sua gente. Foi mata adentro. E tão logo entrou, topou com uma jovem. Ela era a muito bonita mulher-sapo (que por ser encantada podia ser mulher ou sapo).

— Onde vais com tanta pressa, valente guerreiro?

— Vou caçar *nhaçã rekã!* — respondeu o jovem de forma arrogante.

— Se me tomares como esposa, eu te ensinarei como caçar aquelas perigosas feras feiticeiras! — propôs a mulher-sapo.

O rapaz não quis nem saber daquela proposta.

— Eles não conseguirão escapar de minhas flechas. Se você quiser encontrar um marido, procure outra pessoa. Eu é que não caio nessa... — disse isso gozando da mulher.

— Você está sendo bobo. Você vai morrer... — disse a mulher-sapo cuspiendo na pegada do caçador.

Prosseguiu sua caminhada e mais à frente sentiu um cheiro muito forte, característico das feras. Redobrou sua atenção, sabia que não poderia vacilar. Era tarde demais. No momento seguinte, sentiu um odor asfíxiante e sentiu que caiu na armadilha das feras. Olhou para cima e deparou com os bugios de pé, nos galhos da grande árvore.

Eles se mostravam agressivos e jogaram sobre ele um líquido malcheiroso, que extraíam do próprio corpo.

Foi aí que o caçador percebeu que precisava agir rapidamente, pois estava prestes a perder os sentidos. Preparou seu arco e suas flechas especiais que resvalaram nos pelos das feras sem, no entanto, atingi-las. E, sem mais nenhuma flecha, o jovem tornou-se uma presa fácil das feras.

Enquanto isso, na aldeia, a avó continuava cuidando do irmão doente. Mas os remédios da mulher eram fracos e não surtiem nenhum efeito sobre a doença do menino que já estava cansado de ser doente e abandonado por todos. Daí decidiu reagir: tomou duas flechas com ponta de coco e, mesmo cambaleando, foi passarinhar. Depois de muito errar os tiros, sua flecha caiu bem na toca de uma cobra.

— Quem está atacando minha casa? — perguntou a mulher-cobra, vindo olhar quem era. Depois, olhando melhor o tímido e frágil rapaz cheio de feridas, completou:

— Como pode caçar se não se aguenta em pé?

— Ai, ai. Já estou cansado de ser doente, sozinho e imprestável. Na aldeia ninguém mais olha para mim. Meu irmão não volta da caçada, minha avó está velha e não há ninguém que nos arranje uma casa.

— Bem, eu sou viúva, tenho boa comida e remédios! Se você quiser, posso lhe ajudar!

O jovem entrou na toca da mulher-cobra, recebeu curativos, alimentos e muito carinho. Voltou para casa coberto de pomada negra e com a recomendação de que não contasse nada sobre o encontro.

Quando chegou em casa, a avó desconfiou daquela sugira no corpo e perguntou ao rapaz:

— Onde você esteve? Por que está sujo desse jeito?

— É que eu andei por aí e me sujei numa queimada. E sabe de uma coisa? Acho que sua pomada está surtindo efeito, pois agora me sinto muito melhor — disse o rapaz, mentindo para sua avó.

Nos dias seguintes ele continuou a frequentar a casa da mulher-cobra e contou a ela sua intenção de ir procurar seu irmão, perdido na floresta.

— Bem, nesse caso vou ter de preparar umas flechas muito especiais e mágicas pra você poder caçar os *nhaçã rekã*!

Quando o rapaz se despediu da mulher-cobra, em direção a sua aventura, ela lhe entregou as flechas mágicas e recomendou que não desprezasse a ajuda da mulher-sapo, que era sua parenta. E assim partiu.

Quando estava entrando na mata, encontrou-a:

— Onde vai o belo rapaz com tanta pressa?

— Vou caçar *nhaçã rekã* e procurar meu irmão...

— Nesse caso eu posso ajudá-lo, mas estou tão solitária. Se você me desse um pouco de seu amor me tornaria muito feliz. E isso lhe daria maior tranquilidade para enfrentar aqueles perigosos inimigos!

O rapaz lembrou-se da recomendação da mulher-cobra e se deixou ficar na casa da mulher-sapo. Ela, felicíssima e querendo conservar o amante, revelou-lhe todos os segredos das feras:

— Elas são aberrações da natureza; têm poderes mágicos e um só fraco que está entre seus olhos. São peritas com as flechas, mas têm como principal arma um líquido asfixiante que lançam à sua volta!

— Puxa. Esses seres são mesmo perigosos!

— Dê-me suas flechas, que vou passar nelas umas ervas que o ajudarão em sua missão.

Depois disso, jogou sua bênção no corpo do rapaz e recomendou-lhe que não atirasse suas flechas antes deles. Era preciso deixar as feras atacarem primeiro.

Tendo ouvido todas as recomendações, o jovem pôs-se a caminhar. Logo à frente avistou os urubus e, em seguida, os dois inimigos, de tocaia, no alto da árvore.

— Vocês estão me caçando? — perguntou com aparente calma o caçador.

As feras não tinham visto o rapaz chegar, por isso ficaram surpresas.

— Como você chegou até aqui? Por acaso sua pisada é mais leve que o ar? — disse um deles com alguma desconfiança.

— Olhe aí pra baixo e veja quantos nós já comemos. Vamos ver ele é mesmo bom com as flechas, como o último que comemos — exclamou o outro, fingindo calma e tentando tomar conta da situação.

Logo que disse isso, as duas feras passaram a soltar seu líquido para deixar o guerreiro tonto. Mas ele não se fez de rogado. Ficou gritando às feras:

— O que está acontecendo com vocês? Já não são tão perigosos como antes? Já estão todos se borrando de medo, soltando este líquido fedido. Pelo visto vocês não são de nada!

— Deixe de falar, rapaz. Atire suas flechas e tente nos acertar. Você não é bom com essa arma?

— Não tenho pressa, suas bestas. Eu vou deixá-los apavorados primeiro e depois sim, vou trucidar cada um.

Dizendo isso o rapaz sentou-se na raiz de uma árvore e fingiu que estava adormecido, distraído, sonolento.

A estratégia deu certo, pois os perigosos *nhaçã rekã*, comedores de gente, acreditaram que ele realmente estivesse tonto. Por isso atiraram, juntos, suas flechas. O guerreiro tombou para trás da raiz, como se tivesse sido atingido. As feras ficaram todas eufóricas e apressaram-se a descer da árvore para recolher a vítima e saboreá-la.

Quando chegaram lá embaixo, tiveram uma grata surpresa, pois, mal chegaram à raiz da árvore, o astuto caçador aproveitou o momento para alvejá-los bem no meio dos olhos.

A flecha foi tão certa que os deixou pendurados por algum tempo para que o caçador tivesse certeza de que não se tratava de um truque das feras. E para não correr risco chamou o lagarto para desenganchá-los. Os dois caíram do alto da árvore. O valente jovem retalhou o corpo deles e levou-os a aldeia onde todos provaram-lhe a carne e gostaram tanto que ainda hoje os Karajá não ficam sem comer a carne de *nhaçã*.

Fonte: MUNDURUKU, Daniel. **A Caveira-Rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar**. 1 ed. São Paulo: Global, 2010. Ilustrações de Maurício Negro. p. 40-46.



PLANO DE AULA 2

Nome da escola: Colégio de Aplicação
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da professora supervisora: Cristiane Semeitz-Rodrigues
Nome do acadêmico: Gabriel Grisotti Barreto
Data: **a definir** (quinta-feira)
Duração: 40 minutos
Conteúdo: Lendas indígenas
Requisitos mínimos: leitura prévia do texto e noções gerais sobre o gênero literário lenda e gênero discursivo conto

OBJETIVO GERAL

Compreender as características gerais das lendas indígenas, desdobrando o trabalho em leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Aprofundar a compreensão textual do texto *As amantes feiticeiras*, de Daniel Munduruku, por meio da atividade de Registro de Leitura; fixar as características gerais do gênero lenda; trabalhar as capacidades de leitura e compreensão de enredo, interpretação textual, localização de informações.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- Leitura e compreensão;
- Intertextualidade;
- Localização de informações;
- Processo de leitura;
- Reconhecimento de temáticas;
- Compreensão de enredo;
- Trabalho com oralidade;
- Interpretação de texto;
- Análise linguística.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Mediante as discussões realizadas na aula anterior e articulando os conhecimentos prévios dos estudantes, tem-se o objetivo de fazer com que estes identifiquem, de forma contrastiva, as limitações prévias em seus conhecimentos acerca dos conteúdos trabalhados (em relação ao gênero literário, discursivo, à diversidade dos povos indígenas etc.) e notem um princípio de ampliação desses conhecimentos, a partir das atividades e discussões mobilizadas em sala de aula.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

Ao início, será feita uma rápida retomada das discussões feitas na aula anterior, visando fixar noções e conceitos, notadamente as características do gênero lenda e como se encontram expressas no texto de Daniel Munduruku, bem como sanar eventuais dúvidas dos alunos (5 minutos).

A seguir, será trabalhado, de forma oral e interativa, o material contendo o Roteiro de Leitura 1, o qual busca articular relações intertextuais com temáticas do livro *Implacáveis*, lido previamente, e explorar temáticas narrativas particulares à prosa de Daniel Munduruku, em específico o papel do medo no conto lido e sua relevância para as lendas indígenas. Ressalta-se que este material será usado de guia para a discussão com os alunos, não havendo entrega deste material aos estudantes, dando-se ênfase ao exercício da oralidade (30 minutos).

Caso a discussão oral com os alunos seja finalizada antes da finalização do encontro, estipula-se o adiantamento da exibição do trecho curto sobre o processo e motivação de escrita de Daniel Munduruku (SescTV), formalmente previsto para a Aula 3 e aqui usado como material sobressalente, articulando as falas de motivação de escrita do autor com a obra lida em sala de aula (5-10 minutos, a depender do rendimento das atividades).

Por fim, será exposta a proposta para a próxima aula, contemplando a releitura individual do texto em sala de aula e a realização do Roteiro 2, com enfoque na análise crítica e compreensão dos elementos narrativos e do enredo do conto (5 minutos).

5. RECURSOS

Texto impresso; lousa.

6. SÍNTESE INTEGRADORA

Espera-se que os alunos terminem o encontro com o Roteiro de Leitura já preenchido, mesmo que parcialmente, gerando maior intimidade entre os estudantes e o gênero literário estudado, suas características e como estas se manifestam na prosa de Daniel Munduruku.

Ademais, tem-se o objetivo de exercitar a leitura e interpretação, a análise narrativa e linguística, a localização de informações e capacidades afins que permitam, ao longo das próximas aulas e da formação dos alunos, maior facilidade nos processos de leitura.

7. AVALIAÇÃO

Avaliação processual do rendimento dos alunos mediante as discussões mobilizadas em torno do roteiro de leitura.

8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNDURUKU, Daniel. **A Caveira-Rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar**. 1 ed. São Paulo: Global, 2010. Ilustrações de Maurício Negro. p. 40-46.

DANIEL Munduruku | Episódio completo: Quando a pena do índio escreve | Super Libris.
Intérpretes: Daniel Munduruku. 2016. Digital, son., color. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=_c__amh3-rg. Acesso em: 26 maio 2024.

Anexos (Aula 2)

ANEXO 4 – Roteiro de Leitura 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Professora: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado

Estagiários: Gabriel Grisotti Barreto e Isabella da Silva Monsani

Local: Colégio de Aplicação

Ano: 7º ano B

Roteiro de Leitura 1

1. Quem conta o misterioso acontecimento para a aldeia? Que acontecimento é esse? Quais os personagens principais envolvidos?

Resposta esperada: espera-se que as respostas apontem para o povo Karajá como contador da narrativa, em específico os anciãos da comunidade, identificando o desaparecimento dos guerreiros como o acontecimento que serve de estopim para a narrativa. Os alunos poderão identificar, ademais, os dois irmãos como protagonistas da história, e sua avó e as irmãs feiticeiras como personagens secundários e os bugios enquanto antagonistas.

2. Qual sentido pode ser atribuído para a presença dos urubus na cena descrita no começo do mito?

Resposta esperada: espera-se que os estudantes identifiquem a inferência de que os urubus, animais carniceiros, só aparecem em bandos quando há uma concentração de carcaças em uma determinada área, aludindo ao fato de que o grupo de caçadores foi massacrado pelos bugios.

3. Por que a conversa ouvida pelo irmão doente o assusta?

Resposta esperada: espera-se que os alunos identifiquem o medo primário sentido pelo irmão doente, que seria o de ser morto e comido pelos bugios ferozes. Adicionalmente, antecipa-se a possibilidade de suporem um medo sentido pelo personagem em relação à segurança de sua aldeia, seu povo, muito embora esta seja uma suposição que não esteja marcada na narrativa em si, mas é interessante a título de discussão com os alunos, na medida em que o irmão arrogante é motivado pela glória pessoal da caça e seu irmão doente é motivado por um senso de proteção comunitária – não à toa ele se dedica ao treinamento com arco e flecha mesmo estando doente.

4. Na falta do pajé, quem aconselha o povo? Há alguma consequência discutida pelos personagens para a falta de um pajé na aldeia?

Resposta esperada: a primeira parte da pergunta tem resposta objetiva, sendo a velha, avó dos irmãos, a conselheira primária da comunidade. Para a segunda parte da pergunta, espera-se que os alunos reconheçam a fala da própria avó, que menciona um “castigo” direcionado ao seu povo – “As almas das coisas tomaram essa forma para nos perseguir e matar!” –, juntamente com a fala do narrador que cita o descontentamento de outros membros da aldeia, culpando a tragédia pela falta de um pajé.

5. Como são descritos os netos da anciã? Busque, pelo menos, uma descrição e um diálogo no texto que caracterizem cada um destes personagens.

Resposta esperada: espera-se que os alunos caracterizem cada um dos irmãos enquanto opostos – um arrogante e outro humilde, por exemplo –, mas reconheçam que há uma maior complexidade para as personalidades de cada um, a exemplo da arrogância e impulsividade do irmão corajoso e a humildade e engenhosidade do irmão doente. Para embasar as respostas, os alunos devem localizar trechos que comprovem suas descrições dos irmãos, podendo registrar: as descrições do narrador sobre o irmão doente, o diálogo do irmão corajoso com sua avó, quais as posturas dos irmãos em relação às feiticeiras da floresta, qual a postura do irmão doente após seus encontros com as feiticeiras, entre outros exemplos.

6. O que acontece com o irmão caçador? Que frase é usada pelo narrador para marcar esse acontecimento?

Resposta esperada: espera-se que os alunos identifiquem que o destino final do irmão corajoso é a morte pelos bugios, localizando a frase “E, sem mais nenhuma flecha, o jovem tornou-se uma presa fácil das feras” como a passagem que marca seu desfecho na narrativa.

7. O que teria causado o desfecho do irmão caçador? Pense nas possíveis consequências de como este personagem é descrito e como interage com outros personagens da história.

Resposta esperada: espera-se que os alunos reconheçam a impulsividade e arrogância do irmão caçador como fatores que desencadeiam sua morte, causando este personagem a não acatar os conselhos da mulher-sapo e seguindo despreparado para seu confronto com os bugios ferozes.

8. Ele segue os conselhos da mulher-sapo? E da mulher-cobra? Identifique e sublinhe os conselhos de cada uma no texto, usando cores diferentes e identificando qual cor corresponde a qual feiticeira.

Resposta esperada: os alunos poderão identificar que sim, o irmão humilde segue as orientações tanto da mulher-sapo quanto da mulher-cobra, esta que havia lhe orientado ouvir a sua parenta e cooperar com a mesma: “Quando o rapaz se despediu da mulher-cobra, em direção a sua aventura, ela lhe entregou as flechas mágicas e recomendou que não desprezasse a ajuda da mulher-sapo, que era sua parenta”. Entre os conselhos da mulher-sapo, podem ser destacados: “Elas são aberrações da natureza; têm poderes mágicos e um só fraco que está entre seus olhos. São peritas com as flechas, mas têm como principal arma um líquido asfixiante que lançam à sua volta!” e “Depois disso, jogou sua bênção no corpo do rapaz e recomendou-lhe que não atirasse suas flechas antes deles. Era preciso deixar as feras atacarem primeiro”, descrevendo as capacidades e fraquezas do inimigo enfrentado, informações vitais para o triunfo do irmão doente sobre os bugios.

9. Que técnicas e ferramentas o irmão doente utiliza em seu confronto com os bugios ferozes? Poderíamos dizer que ele ainda é apenas o irmão “doente”?

Resposta esperada: espera-se que os alunos reconheçam a transformação do irmão doente em um destemido caçador, que, a despeito de sua saúde frágil, garante uma vitória sobre os bugios ferozes a partir de suas virtudes, como a humildade, a cautela e seu senso de cooperação, aspectos que contribuíram para um confronto estratégico com os bugios – com uma aproximação sorrateira, digna de um caçador, exaurindo as armas e ferramentas dos bugios para que, no momento em que seus inimigos baixam a guarda, o irmão doente é capaz de eliminá-los.

10. O que a aldeia faz com os bugios? Qual seria o motivo por trás desta ação?

Resposta esperada: espera-se que os alunos, com base nas discussões sobre o texto e da explicação sobre as práticas de antropofagia, realizada ao final da leitura, percebam que os Karajá se alimentam dos bugios mortos em uma tentativa de ganharem a força de seus inimigos, prática antiga e recorrente de algumas comunidades indígenas.



PLANO DE AULA 3

Nome da escola: Colégio de Aplicação
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da professora supervisora: Cristiane Semeitz-Rodrigues
Nome do acadêmico: Gabriel Grisotti Barreto
Data: **a definir** (sexta-feira)
Duração: 1 hora e 20 minutos
Conteúdo: Lendas indígenas
Requisitos mínimos: leitura prévia do texto e noções gerais sobre o gênero literário lenda e gênero discursivo conto

OBJETIVO GERAL

Compreender as características gerais das lendas indígenas, desdobrando o trabalho em leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diagnosticar o acompanhamento geral da turma em relação às discussões articuladas até o momento; estimular o hábito de leitura e releitura; incentivar a criação e complexificação das capacidades de análise textual (análise narrativa, de enredo etc.); desenvolvimento de capacidades criativas e de produção textual.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- Análise narrativa;
- Reconhecimento de temáticas;
- Intertextualidade;
- O medo enquanto fenômeno cultural;
- Análise de personagens;
- Produção textual.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Considerando-se as leituras e discussões feitas ao longo da primeira semana, contamos com a familiaridade dos alunos em relação ao gênero lenda para refinar a prática de ensino-aprendizagem em direção a uma autonomia leitora, isto é, munir os estudantes de métodos de leitura e interpretação que lhes possibilitem o máximo discernimento informativo, narrativo, temático e de enredo em suas leituras, contribuindo para seu processo de formação humana e adoção de posturas críticas frente ao processo de leitura.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

O início da aula será dedicado à orientação de como se dará o preenchimento do Roteiro de Leitura 2, consistindo em perguntas de natureza dissertativa e que exigem esforços de interpretação textual por parte dos alunos, sendo necessária, portanto, uma intimidade com o conteúdo e com a estrutura do texto – atingida a partir das leituras e releituras solicitadas (5 minutos).

Após a retomada de conteúdo e exposição da atividade do presente encontro, o Roteiro 2 será entregue aos alunos para realização individual ou conjunta (a depender da postura e do rendimento da turma ao longo das aulas), estando os estagiários disponíveis para prestação de apoio e para sanar dúvidas. Caso os alunos necessitem de mais tempo para realizar as questões, está prevista uma extensão da atividade de 10 minutos (30-40 minutos).

A partir da segunda aula, será apresentada a proposta de produção textual aos alunos, sendo entregue uma folha contendo orientações de produção, os quais se encontram nas seções “Avaliação” e “Anexo” deste plano, e feita uma breve retomada das características do gênero lenda. Ainda, estipula-se a possibilidade de exibição de um trecho curto sobre o processo e motivação de escrita de Daniel Munduruku (SescTV), a fim de motivar os alunos para a produção escrita (5-10 minutos).

Desta forma, os alunos poderão utilizar o tempo restante da aula para elaborarem ideias de contos do gênero lenda a partir da entrega do documento impresso com os critérios de avaliação e as orientações para a escrita (ou “Provocações narrativas”, intitulado por nós), as quais servirão para provocar e instigar os alunos a visualizarem e registrarem possibilidades narrativas para os textos a serem escritos – desde que coadunem com as temáticas trabalhadas em sala e contemplem o medo enquanto elemento narrativo –, havendo suporte dos estagiários ao longo do processo. Este será o primeiro de dois momentos dedicados ao exercício criativo e ao planejamento textual, com o segundo contemplando o trabalho com as obras de Gustavo Caboco, descrito em detalhes no Plano de Aula 4 (20 minutos).

Ao final do encontro, os alunos serão orientados a darem continuidade ao planejamento de suas propostas de produção textual, reiterando a importância utilizar o material “Provocações narrativas” para registro de ideias que servirão de base para a produção textual, a qual terá início (ou continuidade, para os alunos que optarem pelo preparo de um esboço inicial para a aula seguinte) e deverá ser entregue no próximo encontro, estipulado para aula de segunda-feira (5 minutos).

5. RECURSOS

Roteiro de Leitura 2 impresso; caderno, lápis, borracha e caneta.

6. SÍNTESE INTEGRADORA

Ao final do plano, espera-se que os alunos tenham estabelecido uma relação dialógica com o texto ao longo das atividades em sala, familiarizando-se com seus elementos temáticos e narrativos, tendo acúmulos suficientes para a resolução na íntegra do Roteiro 2 ao longo da aula e que servirão de base para os trabalhos de produção textual na semana seguinte.

7. AVALIAÇÃO

O Roteiro 2 será entregue pelos estagiários como forma de diagnosticar a compreensão de cada aluno, e da turma como um todo, das discussões e leituras feitas até o momento. Não será gerada uma nota a partir desta atividade, mas é integral para o acompanhar o rendimento da turma frente aos conteúdos estudados ao longo da primeira semana de regência.

Já relativo à produção textual, que será realizada primariamente (exclusivamente, se possível) em sala de aula, serão compartilhadas com os alunos as seguintes orientações (intituladas como “Provocações narrativas”) e critérios de avaliação, que contemplam elementos e conceitos explorados ao longo dos momentos expositivos, das leituras realizadas e dos demais momentos de discussão:

PROVOCAÇÕES NARRATIVAS

- Procure retomar as características principais da lenda indígena lida em sala de aula, como: a memória, a relação com a natureza, a coragem, o medo, o ser humano como animal, entre outras;
- Pense em um objetivo para o seu texto. Será uma história da origem de algo ou faz uma partilha de ensinamentos? Ou seja, qual a finalidade da sua narrativa? O que deseja dizer ao leitor? Há uma lição que merece ser ensinada?
- O seu texto terá um narrador? Quem é ele? É um personagem envolvido na história ou apenas alguém que a conta?
- Quem são os personagens, que protagonizam a sua história? Quantos são? Quais seus nomes? Eles são pessoas comuns ou animais, espíritos etc.? Quais suas personalidades? Eles têm medos, desejos, necessidades e motivações dentro da história? Quais são?
- Há um antagonista, um vilão ou vilã, na história? Se sim, por que ele ou ela se opõe aos demais personagens? Como ele ou ela age dentro da história? Como sua história termina? Ele ou ela pode ser redimido ou salvo pelos outros personagens ou não? Há algo aprendido por esse personagem?
- Pergunte-se: quais são os conflitos que movem a história? Como os personagens agem frente a eles? Que desfecho combina para efetivar o objetivo do texto? O que acontece com os personagens ao final de sua história?
- Lembre-se que o processo criativo também requer inspirações. Então, se encontrar dificuldades na elaboração da sua história, busque outras de autores indígenas ou até mesmo outras histórias já lidas para encontrar caminhos e possibilidades para a sua escrita.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- O texto atende às características formais do gênero lenda (apresenta a origem de algo natural ou contém algum ensinamento ou virtude para o leitor, faz uso de elementos narrativos extraordinários ou sobrenaturais etc.) (3,0);

- Contempla temática(s) relevante(s) ao gênero textual proposto, por exemplo, articula a memória e/ou a relação humanidade-natureza como elemento narrativo, e insere o medo como elemento narrativo central (2,0);
- Contém título, estrutura em parágrafos, uso de linguagem clara, coesa, sem erros ortográficos e rasuras, e tendo, no mínimo, 30 linhas de texto escrito (2,0);
- Os elementos narrativos são bem trabalhados, contando com narrador, personagens principais e/ou secundários e um conflito ou acontecimento que dá início à história (3,0).

8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNDURUKU, Daniel. **A Caveira-Rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar**. 1 ed. São Paulo: Global, 2010. Ilustrações de Maurício Negro. p. 40-46.

DANIEL Munduruku | Episódio completo: Quando a pena do índio escreve | Super Libris. Intérpretes: Daniel Munduruku. 2016. Digital, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_c__amh3-rg. Acesso em: 26 maio 2024.

Anexos (Aula 3)

ANEXO 5 – Roteiro de Leitura 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Professora: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado

Estagiários: Gabriel Grisotti Barreto e Isabella da Silva Monsani

Local: Colégio de Aplicação

Ano: 7º ano B

Roteiro de Leitura 2

1. Os bugios ferozes, aparentes vilões da história, são descritos de uma forma, mas agem de outra na narrativa. Que exemplos temos desta diferença? Pense nas discussões feitas em sala com base no livro *Implacáveis* e as reflexões do autor sobre a diferença entre humanos e animais, por exemplo.

Resposta esperada: espera-se que os alunos reconheçam, mediante a leitura e discussões narrativas em sala de aula, que os bugios ferozes não são apenas animais selvagens, mas sim seres capazes de pensamento e organização tão complexos quanto dos humanos, a ponto de serem capazes de enfrentar e vencer um bando de caçadores experientes. Dentre

as características dos bugios, os alunos podem destacar seus traços animalísticos (pelos longos e negros, dentes longos e afiados e mal cheiro) e contrastá-las com suas capacidades de organização, de estratégia, domínio de ferramentas como arco e flecha e a transformação de suas secreções em armas. A expectativa é que estabeleçam relação intertextual com os capítulos de *Implacáveis*, de Noah Y. Harari, lido previamente, que trata da concepção do autor de que os humanos são também animais, argumentando que uma separação tão estrita entre humanidade e mundo animal apenas reforça um senso de superioridade humana, que atua em detrimento de uma relação harmoniosa com a natureza – temática narrativa do conto *As amantes feiticeiras*.

2. Ao longo da leitura, certas palavras podem ter causado algum estranhamento para você enquanto leitor. Sublinhe, pelo menos, dois exemplos de palavras as quais você não sabia o significado durante a leitura e, em seguida, consulte o dicionário e registre os significados destas palavras.

Resposta esperada: os registros podem variar, a depender do vocabulário internalizado dos alunos, mas se reconhece a possibilidade de maior incidência de termos como: “rogado”, “alvejar”, “pajé”, “bugios”, “parenta”, “passarinhar” e “serrilha”, bem como o destaque de expressões como “botar espera” e “fazer as vezes”.

3. Que tipo de relação cada um dos irmãos nutre em relação à natureza e aos personagens que a representam? Pense em como eles conversam e interagem com personagens como a mulher-sapo, os bugios ferozes, a mulher-cobra, entre outros.

Resposta esperada: espera-se que os estudantes apontem para a diferença entre as personalidades dos irmãos: um sendo arrogante e “corajoso” – mas que se demonstra imprudente, arrogante e hostil aos seres da floresta; enquanto seu irmão, doente, a princípio, prova-se genuinamente corajoso, humilde e assertivo, em suas falas e seus atos, aceitando de bom grado os conselhos dos seres da floresta e cooperando com estes para impedir as caçadas dos bugios.

4. No começo do texto, o narrador descreve um grupo de personagens como “gente estranha”. A quem o narrador se refere? Que características deste grupo podem ser consideradas “estranhas”?

Resposta esperada: a partir de um exercício de identificação de coesão referencial, espera-se que os alunos identifiquem que a expressão “gente estranha” se refere aos

bugios ferozes, listando características de aparência animal e a prática de comer pessoas da aldeia (antropofagia).

5. Pensando em como o medo é trabalhado ao longo da narrativa, qual seria o papel do medo para a jornada de cada um dos irmãos? Seria o medo algo positivo ou negativo? Justifique com base em trechos do texto que confirmem sua resposta.

Resposta esperada: espera-se que os alunos possam articular um contraste entre as percepções dos irmãos acerca do medo, com o irmão caçador acabando morto pela falta de medo, o que o torna imprudente e o faz subestimar seus antagonistas, ao passo que o irmão doente é capaz de derrotar os bugios a partir do reconhecimento destes como uma ameaça real, tendo medo deles, e encontrando sua coragem na medida em que conhece suas fraquezas com a ajuda das feiticeiras da floresta. Assim, almeja-se que os estudantes reflitam sobre o papel do medo em sua dimensão narrativa, sendo algo positivo que garante a sobrevivência do irmão doente em seu primeiro encontro com os bugios, momento contrastado pelo confronto do irmão caçador com os bugios, que termina em tragédia.

12.2 ANEXO 2 – PLANEJAMENTOS DE AULA PARA A SEGUNDA SEMANA



Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro de Comunicação e Expressão (CCE)
Disciplina: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e
Literatura I (MEN7001)



PLANO DE AULA 4

Nome da escola: Colégio de Aplicação
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da Professora supervisora: Cristiane Semeitz-Rodrigues
Nome do acadêmico: Gabriel Grisotti Barreto
Data: **a definir** (segunda-feira)
Duração: 1 hora e 20 minutos
Conteúdo: Lendas indígenas
Requisitos mínimos: leitura prévia do texto, noções gerais sobre o gênero literário lenda e gênero discursivo conto

OBJETIVO GERAL

Compreender as características gerais das lendas indígenas, desdobrando o trabalho em leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estimular a capacidade de escrita; devolutiva e refinamento das capacidades de análise textual; estimular o pensamento crítico e criativo; mobilizar os conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados para a produção textual.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- Análise textual;
- Produção textual.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Busca-se o incentivo dos alunos em relação à prática de aprendizagem a partir da retomada dos conteúdos, conceitos e conhecimentos gerais trabalhados ao longo da primeira semana de aula (a literatura indígena e as práticas culturais, as especificidades das lendas enquanto gênero e fenômeno literário, memória, relação humanidade e natureza etc.), em vistas de aplicar tais conhecimentos na prática de produção textual – questionando suas próprias vivências e concepções e colocando-as em diálogo com as lendas indígenas, buscando mitificar suas existências e o mundo em que habitam, a fim de colocá-lo em xeque, mitificá-lo e decifrá-lo.

Ademais, almeja-se a mobilização dos alunos a partir a partir da análise de artes visuais de autoria indígena, a fim de demonstrar a atualidade e tenacidade da cultura indígena (tanto tradicional quanto contemporânea), com o objetivo central de fomentar a produção textual.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

Ao começo da aula, será feita uma breve retomada das atividades e discussões realizadas na primeira semana de regência, a fim de reinserir os alunos no contexto de atividades de análise e produção textual, esta última que ganha destaque na segunda semana de aulas (5 minutos).

Em seguida, será feita uma devolutiva do Roteiro de Leitura 2, com entrega estipulada para o final da aula anterior (sexta-feira, em princípio), visando sedimentar os conhecimentos articulados apreendidos ao longo da semana anterior e articulados textualmente pelos alunos na referida atividade. A devolutiva será realizada como uma discussão aberta com os estudantes, trabalhando-se com fragmentos de respostas (sem identificação e redigidos digitalmente) a fim de ilustrar e suplementar possíveis lacunas interpretativas e/ou de conhecimentos e destacar articulações e discussões interessantes mobilizadas pelos alunos (30 minutos).

Ao fim da devolutiva, prevê-se a realização de uma atividade que auxilie os alunos a darem início às suas produções textuais, sendo feita uma breve apresentação de duas telas do artista plástico Wapichana Gustavo Caboco (disponíveis na seção Anexo), que servirão de material base para a dinâmica descrita abaixo:

Após realizar uma breve apresentação do artista e suas telas, os alunos poderão registrar em seus cadernos palavras que estejam de alguma forma relacionadas às obras apresentadas, seja de forma objetiva, descrevendo objetos, pessoas e demais elementos representados pictoricamente (“mulher”, “mãe”, “filho”, “raízes”, “árvores” etc.), ou de subjetiva, descrevendo sensações, interpretações e conceitos despertados a partir da leitura dos quadros (“futuro”, “legado”, “solidão” etc.).

A partir desses registros, será solicitado que cada aluno leia os termos anotados para o restante da turma, pedindo-se aos demais estudantes que anotem as palavras dos colegas, de forma a complementar suas leituras iniciais dos quadros.

Tais registros, por sua vez, servirão para que os estudantes elaborem de uma a três frases que sirvam de argumentos (isto é, descritores e/ou motivadores narrativos sucintos) para seus textos, por exemplo: “Uma mãe solitária busca seu filho nas raízes”, recomendando-se a suplementação das frases com conectivos, artigos, verbos, pronomes e demais elementos sintáticos necessários para garantir a coesão das sentenças.

Esta frase (ou frases, caso os estudantes prefiram explorar várias possibilidades de argumentos) servirá, por tanto, como base para a criação da narrativa, com sua complexificação sendo feita a partir de um “Quadro de eventos” (disponível na seção Anexos), que dispõe de campos concernentes à estrutura narrativa e que deverão ser preenchidos, isto é, o que acontece no início, no meio e no final da história, de forma descritiva, coesa e coerente, com o objetivo final de auxiliar os alunos a estruturarem suas narrativas e sistematizarem os elementos textuais de forma coerente, sendo possível visualizar com clareza o que ocorre em cada um desses momentos.

Em conjunto ao Quadro de eventos, estipula-se que os alunos utilizem suas anotações no material “Provocações narrativas” (entregue previamente, conforme o Planejamento 1), com o objetivo final de auxiliá-los na estruturação de suas narrativas e na sistematização coerente dos elementos textuais.

Trabalha-se com a possibilidade de realizar atividade no Laboratório de Linguagens do Colégio de Aplicação, caso haja disponibilidade do espaço e tempo hábil para a organização e deslocamento da turma (40 minutos).

Ao final do encontro, os alunos deverão entregar a primeira versão de seus contos de gênero lenda para que, no próximo encontro, seja mobilizada uma dinâmica de “leitura sugestiva” – na qual os estudantes, organizados em duplas (elegidas pelos estagiários com o apoio da professora supervisora) irão trocar, ler e analisar os textos de seus colegas com base nos critérios de avaliação explicitados anteriormente, estimulando-se uma dinâmica de colaboração com os projetos de dizer dos colegas (5 minutos).

5. RECURSOS

Projektor, caderno, lápis, borracha e caneta.

6. SÍNTESE INTEGRADORA

Ao final do plano, espera-se que os alunos tenham fixado os conteúdos, conceitos e discussões centrais articuladas ao longo da primeira semana de regência, estando preparados para continuarem o processo de produção textual, no qual os elementos aferidos deverão ser articulados.

7. AVALIAÇÃO

Avaliação processual mediante o rendimento das discussões e apreensão dos conteúdos trabalhados, a partir da devolutiva do Roteiro de Leitura 2 e da continuidade ao processo de produção textual.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

N/A.

Anexos (Aula 4)

Anexo 1 – Quadro de eventos

Quando	O que aconteceu
Início	
Meio	
Fim	

Anexo 2 – Obras de Gustavo Caboco



Figura 23 (2019), de Gustavo Caboco. Fonte: <https://caboco.tv/work/retorno-a-terra-ano-7/>. Acesso em: 10 junho 2024.



Vaivem Rede Buriti Bananeira (2019), de Gustavo Caboco. Fonte: <https://select.art.br/o-livro-como-ponto-de-encontro/>. Acesso em: 10 junho 2024.



PLANO DE AULA 5

Nome da escola: Colégio de Aplicação
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da professora supervisora: Cristiane Semeitz-Rodrigues
Nome do acadêmico: Gabriel Grisotti Barreto
Data: **a definir** (quinta-feira)
Duração: 40 minutos
Conteúdo: Lendas indígenas
Requisitos mínimos: leitura prévia do texto, noções gerais sobre o gênero literário lenda e gênero discursivo conto e entrega da primeira versão do texto

OBJETIVO GERAL

Compreender as características gerais das lendas indígenas, desdobrando o trabalho em leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolvimento de sensibilidades e capacidades de escrita e análise textual; estímulo à reescrita e sua importância para o processo de produção textual.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- Análise textual;
- Análise ortográfica;
- Análise gramatical;
- Análise estilística.

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Espera-se que os alunos reconheçam que os procedimentos de revisão textual abrangem elementos diversos e que vão para além da revisão gramatical e ortográfica (contemplando questões estilísticas, narrativas, de estruturação, de caracterização, entre outras) e compreendam a importância da revisão crítica de suas produções textuais para a efetivação de seus projetos de dizer, sendo, também, uma ferramenta vital de auxílio no processo de reescrita, a ser mobilizado a partir do próximo encontro.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

No início do encontro, será feita uma devolutiva geral do desempenho da turma no processo de produção textual, destacando-se aspectos comuns encontrados ao longo da leitura dos textos,

pontos que devem ser melhorados e advertências contra a prática de plágio – com ênfase adicional se houverem casos identificados ao longo da correção (5 minutos).

Em seguida, fazendo-se uso do projetor em sala de aula ou Laboratório de Linguagens, serão entregues os textos corrigidos aos alunos (sem nota e apenas para que possam acompanhar as discussões ao longo da aula) e apresentados aos alunos os trechos de produções (sem identificação e redigidos digitalmente, a fim de evitar ao máximo a possibilidade de identificação por caligrafia) que apresentem aspectos ortográficos, gramaticais e/ou estilísticos que merecem atenção e exercício adicional, bem como trechos de destaque que apresentem elaborações de sentenças interessantes e que enriquecem a qualidade do texto como um todo. A discussão se dará de forma dialógica e será empregue o uso da lousa para reescrita de frases, por exemplo, a título de demonstração, com todas as dúvidas dos alunos sendo sanadas ao longo do processo, dando-se sugestões de melhorias quando necessário. Alternativamente, caso os recursos para projeção dos materiais não se façam disponíveis, os exemplos serão transcritos no quadro e a atividade seguirá normalmente a partir deste ponto (30 minutos).

Ao final do encontro, os alunos serão orientados a devolverem suas produções aos estagiários (para que não haja risco de perda destes materiais até a aula seguinte) e serão informados da proposta para a última aula contemplada pelo presente planejamento, na qual trabalharão em duplas no processo de análise textual e realizarão a reescrita de seus textos para avaliação (5 minutos).

5. RECURSOS

Projetor; papel e/ou caderno; lápis e/ou caneta.

6. SÍNTESE INTEGRADORA

Ao final do encontro, espera-se que os alunos tenham reconhecido a importância de realizarem uma análise totalizante de suas produções (contemplando os elementos supracitados) para a efetivação de seus projetos de dizer por meio de suas produções textuais – aspecto este que será de importância geral para sua formação humana e para a atividade final da aula seguinte.

7. AVALIAÇÃO

Avaliação processual da compreensão dos alunos acerca das discussões mobilizadas a respeito de suas produções textuais.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

N/A.

Anexos

N/A.



PLANO DE AULA 6

Nome da escola: Colégio de Aplicação
Nome da professora orientadora: Priscila Finger do Prado
Nome da professora supervisora: Cristiane Semeitz-Rodrigues
Nome do acadêmico: Gabriel Grisotti Barreto
Data: **a definir** (sexta-feira)
Duração: 1 hora e 20 minutos
Conteúdo: Lendas indígenas
Requisitos mínimos: leitura prévia do texto, noções gerais sobre o gênero literário lenda e gênero discursivo conto e realização da primeira versão do texto

OBJETIVO GERAL

Compreender as características gerais das lendas indígenas, desdobrando o trabalho em leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolvimento de análise crítica de textos; estímulo à cooperação e à colaboração com os pares.

2. ESQUEMA DE CONTEÚDO

- Análise textual;
- Produção textual (reescrita).

3. MOBILIZAÇÃO/INCENTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Espera-se que os alunos se sintam especialmente incentivados em meio à dinâmica de trabalho em duplas, que possibilitará a colaboração, as trocas criativas e a mobilização de discussões acerca de suas produções textuais vinculadas ao gênero lenda, tendo-se a expectativa de se estabelecer um espaço de contribuições textuais e criativas mútuas.

4. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

Ao início da aula, serão devolvidos os textos produzidos pelos alunos ao longo da semana, reiterando-se a proposta de reescrita a partir da primeira versão dos textos a partir da dinâmica chamada de “leitura sugestiva” – na qual os estudantes, organizados em duplas (elegidas pelos estagiários com o apoio da professora supervisora), irão trocar, ler e analisar os textos de seus colegas com base nos critérios de avaliação explicitados anteriormente, estimulando-se uma dinâmica de colaboração com os projetos de dizer dos colegas (5 minutos).

A seguir, os estudantes serão orientados a se reunirem com suas duplas e trocarem seus textos para a realização de uma leitura silenciosa e para o preenchimento da ficha de análise textual, disponível na seção de Anexos (15-20 minutos).

Seguindo a leitura e preenchimento, será aberto um momento para conversas e trocas entre os membros de cada dupla sobre suas impressões do texto, com sugestões de melhorias mútuas, havendo o acompanhamento e a mediação dos professores estagiários às duplas ao longo do processo, a fim de garantir o cumprimento da atividade e evitar discussões paralelas, dentro do possível (10 minutos).

Adentrando a segunda aula do período, os estudantes serão orientados a voltarem para seus lugares no espelho de classe para iniciarem a segunda versão de suas produções textuais, refletindo ativamente e criticamente acerca das sugestões propostas pelos estagiários e pelos colegas, com a previsão de entrega ao final do encontro. Será frisado que apenas esta segunda versão do texto valerá nota, convertendo-se na Avaliação 1 do período de estágio regente (35 minutos).

Adicionalmente, trabalhamos com duas possíveis flexibilizações: 1) no momento de escrita, a depender das sugestões da professora supervisora e do ânimo da turma, os alunos poderão permanecer em duplas para a reescrita dos textos; 2) a depender do rendimento dos estudantes ao longo da produção da segunda versão dos textos, o prazo de entrega poderá ser estendido até a próxima aula (prevista para segunda-feira).

Ao fim da aula, os alunos serão agradecidos pelo empenho, apoio e participação ao longo das duas semanas de regência, dando-se a expectativa de devolução dos textos comentados e avaliados no próximo encontro (5 minutos).

5. RECURSOS

Textos redigidos pelos alunos; papel e/ou caderno; lápis e/ou caneta.

6. SÍNTESE INTEGRADORA

Ao final do encontro, tem-se a expectativa de que os alunos tenham aprofundado suas noções e experiências relativas ao processo de produção textual, suas capacidades de análise textual com base na leitura dos textos de seus colegas, refinando suas produções de modo geral (no que concerne à ortografia, estrutura narrativa, enredo, estrutura, entre outros aspectos) e contribuindo para o projeto de dizer de suas respectivas duplas.

7. AVALIAÇÃO

Avaliação processual do rendimento da turma e do comportamento geral dos alunos, se estão focados na realização da atividade, discutindo sobre suas produções, realizando reescritas etc.

Ademais, os critérios de avaliação das produções textuais se encontram listados abaixo.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- O texto atende às características formais do gênero lenda (apresenta a origem de algo natural ou contém algum ensinamento ou virtude para o leitor, faz uso de elementos narrativos extraordinários ou sobrenaturais etc.) (3,0);
- Contém título, estrutura em parágrafos, uso de linguagem clara, coesa sem erros ortográficos e rasuras (2,0);
- Os elementos narrativos são bem trabalhados, contando com narrador, personagens principais e/ou secundários e um conflito ou acontecimento que dá início à história (3,0);
- Contempla temática(s) relevante(s) ao gênero textual proposto e articula o medo como elemento narrativo (2,0).

8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

N/A.

Anexos (Aula 6)

ANEXO 1 – Lista de checagem das produções textuais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Professora: Cristiane Seimetz-Rodrigues

Professora orientadora: Priscila Finger do Prado

Estagiários: Gabriel Grisotti Barreto e Isabella da Silva Monsani

Local: Colégio de Aplicação

Ano: 7º ano B

Lista de checagem de elementos textuais

Nesta atividade, você deverá ler o texto de seu/sua colega e registrar se as características apresentadas abaixo foram contempladas na primeira versão do texto. Para isso, é muito importante que seja feita uma leitura atenta do texto, e até mesmo realizar uma segunda ou terceira leitura, para que todas as perguntas abaixo sejam respondidas da forma mais precisa possível.

Boa leitura e uma ótima atividade!

Feita a leitura atenta do texto de seu/sua colega, responda as perguntas que seguem:

- 1) O texto tem narrador identificável? Registre abaixo pelo menos duas passagens em que a fala de um narrador pode ser lida.
- 2) O texto apresenta personagens protagonistas da história? E personagens secundários? Há um vilão ou antagonista que os protagonistas devem enfrentar?
- 3) Os personagens têm nomes que os identifiquem? Liste o nome de pelo menos dois personagens que aparecem na história.
- 4) Existe uma razão para a história acontecer ou um conflito que causa o seu início? Se sim, qual seria?
- 5) Há uma ou mais temáticas trabalhadas na narrativa? Se sim, quais são elas?
- 6) O medo é trabalhado de alguma forma dentro da narrativa? Ele define a personalidade de algum dos personagens envolvidos?
- 7) Esta temática está relacionada ou não com as discussões feitas em sala de aula nas últimas semanas? Justifique sua resposta.

- 8) O texto está dividido em parágrafos? Conta com um espaço na primeira linha de cada parágrafo?
- 9) Há um desfecho para a história? Ou seja, a história tem um final bem delimitado?
- 10) Ainda sobre o final da história, qual sua opinião sobre ele? Ele é um final adequado para a história contada? Por quê?

12.3 ANEXO 3 – DOCUMENTAÇÃO RELATIVA AO ESTÁGIO DOCENTE

Anexo A – Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório



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 2073789

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) **Gabriel Grisotti Barreto**, CPF 116.236.689-30, telefone (48) 99856-9467, e-mail barretoggabriel@gmail.com, regularmente matriculado(a) sob número 19104033 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 , 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(a) 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. 10º: 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. 11º: Caberá ao(a) 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 2073789

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 do Colégio de Aplicação; elaboração de projetos de docência para o ensino de língua portuguesa em turmas do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação UFSC; elaboração dos planos de aula ajustados à proposta do Colégio de Aplicação; 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.

de de



Documento assinado digitalmente

Renata Goulart Castro

Data: 25/03/2024 15:10:10-0300

CPF: ***.620.089-**

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

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



Documento assinado digitalmente

PRISCILA FINGER DO PRADO

Data: 20/03/2024 14:31:04-0300

CPF: ***.952.330-**

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

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



Documento assinado digitalmente

GABRIEL GRISOTTI BARRETO

Data: 20/03/2024 13:54:07-0300

CPF: ***.236.689-**

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

Gabriel Grisotti Barreto - Estagiário(a)



Documento assinado digitalmente

Ana Claudia de Souza

Data: 25/03/2024 17:47:10-0300

CPF: ***.921.599-**

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

Rosângela Pedralli - Coord. Estágios do Curso - UFSC



Documento assinado digitalmente

Cristiane Seimetz Rodrigues

Data: 20/03/2024 14:15:53-0300

CPF: ***.272.399-**

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

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

Anexo B – Registro de observação de aulas de Língua Portuguesa



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



REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escola: Colégio de Aplicação
Turma: 7º ano B
Professor(a): Cristiane Seimetz-Rodrigues
Estagiário(a): Gabriel Gnsotti Barreto
Período de observação total: 29 aulas

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	28/03/24	17h20 - 18h	Pontuação	Cristiane S. Rodrigues
Aula 2	01/04/24	14h50 - 15h30	Verbos enunciativos; Flexão verbal.	Cristiane S. Rodrigues
Aula 3	01/04/24	15h30 - 16h10	Verbos enunciativos; Flexão verbal.	Cristiane S. Rodrigues
Aula 4	04/04/24	17h20 - 18h	Avaliação I	Cristiane S. Rodrigues
Aula 5	05/04/24	13h30 - 14h10	Discurso direto e indireto	Cristiane S. Rodrigues
Aula 6	05/04/24	14h10 - 14h50	Gênero disc. anedótico; Trabalho em grupo.	Cristiane S. Rodrigues
Aula 7	05/04/24	14h50 - 15h30	Apresentação de produções textuais	Cristiane S. Rodrigues
Aula 8	11/04/24	17h20 - 18h	Entrega de exercícios de leitura	Cristiane S. Rodrigues
Aula 9	15/04/24	14h50 - 15h30	Devolutiva da Avaliação 1	Cristiane S. Rodrigues
Aula 10	15/04/24	15h30 - 16h10	Devolutiva da Avaliação 1	Cristiane S. Rodrigues
Aula 11	18/04/24	17h20 - 18h	Finalização devolutiva; Organização pl aulas	Cristiane S. Rodrigues
Aula 12	19/04/24	13h30 - 14h10	Notícias falsas	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 ano B
Professor(a): Christiane Seimetz - Rodrigues
Estagiário(a): Gabriel Gwosdz Barreto
Período de observação total: 29 aulas

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	19/04/24	14h10 - 14h50	Notícias Palsas	Christiane S. Rodrigues
Aula 2	22/04/24	14h50 - 15h30	Avaliação 2	Christiane S. Rodrigues
Aula 3	22/04/24	15h30 - 16h10	Avaliação 2	Christiane S. Rodrigues
Aula 4	25/04/24	17h20 - 18h	Discussão de Atividade	Christiane S. Rodrigues
Aula 5	26/04/24	16h40 - 17h20	Discussão de Atividade	Christiane S. Rodrigues
Aula 6	26/04/24	17h20 - 18h	Entrega Avaliação 2; Cont. Roteiro de Leitura	Christiane S. Rodrigues
Aula 7	29/04/24	14h50 - 15h30	Conversação do Roteiro de Leitura	Christiane S. Rodrigues
Aula 8	29/04/24	15h30 - 16h10	Conversação do Roteiro de Leitura	Christiane S. Rodrigues
Aula 9	02/05/24	17h20 - 18h	Cont. da conversação do Roteiro de Leitura	Christiane S. Rodrigues
Aula 10	03/05/24	13h30 - 14h10	Finalização do Roteiro de Leitura	Christiane S. Rodrigues
Aula 11	03/05/24	14h10 - 14h50	Leitura em grupo	Christiane S. Rodrigues
Aula 12	06/05/24	14h50 - 15h30	Avaliação 3	Christiane 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 ano B
Professor(a): Christiane Seimetz-Rodrigues
Estagiário(a): Gabriel Gussotti Barneto
Período de observação total: 29 aulas

Aula	Dia	Hora	Conteúdo ministrado	Assinatura do(a) professor(a) titular
Aula 1	06/05/24	15h30-16h10	Atividade em grupos	Christiane S. Rodrigues
Aula 2	08/05/24	14h50-15h30	Atividade de revisão (disc. direto e ind.)	Christiane S. Rodrigues
Aula 3	08/05/24	15h30-16h10	Atividade de revisão (disc. direto e ind.)	Christiane S. Rodrigues
Aula 4	09/05/24	17h20-18h	Continuação da atividade de revisão	Christiane S. Rodrigues
Aula 5	20/06/24	17h20-18h	Org. pós-greve e leitura de jornal	Christiane S. Rodrigues
Aula 6				
Aula 7				
Aula 8				
Aula 9				
Aula 10				
Aula 11				
Aula 12				
Aula 13				

