

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

DE VIVÊNCIAS INDIVIDUAIS A EXPERIÊNCIAS COLETIVAS –
a prática de Estágio e o Ensino de História da África e Cultura Afro-
Brasileira.

Alunas: Carolina Cechella Philippi
Dayanne Schetz
Natália Mendes Cardoso

Florianópolis, dezembro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

DE VIVÊNCIAS INDIVIDUAIS A EXPERIÊNCIAS COLETIVAS –
a prática de Estágio e o Ensino de História da África e Cultura Afro-
Brasileira.

Alunas: Carolina Cechella Philippi

Dayanne Schetz

Natália Mendes Cardoso

Relatório de Estágio apresentado à disciplina Estágio
Supervisionado em História III como requisito para a obtenção
de Avaliação Parcial.

Orientadora: Profa Mônica Martins da Silva

Coorientadora: Profa. Cristiane Grumm

Florianópolis, dezembro de 2011.

“A África representa um quarto das terras emersas do planeta. Ao contrário do que muitos imaginam, é um continente pluriétnico, multicultural e multilíngue e não apenas um “continente negro”. Não é tampouco um continente coberto somente por florestas, animais selvagens, desertos e tendas. A África abriga também, em seu imenso território, grandes cidades e vida moderna. Na verdade, duas palavras caracterizam o continente africano: imensidade e pluralidade.”

Alberto da Costa e Silva. Texto composto para exposição permanente no Museu da Língua Portuguesa (São Paulo – SP).

SUMÁRIO

1. Aspectos introdutórios – a palavra das autoras	6
2. A inserção no campo – breve relato e descrição.	7
2.1. Estágio Supervisionado em História II.....	12
3. Do planejamento à prática – currículo em ação, entre projeto e aplicação.....	14
4. Ao início, uma apresentação – conceitos abarcados, discussões mobilizadas.....	21
4.1. “Áfricas no Brasil, Brasis na África: trocas, intercâmbios, representações”.....	22
4.2. “África e Grécia, Africanos e Gregos: contatos e trocas, conceitos e descrições”.....	24
4.3. “História da África entre a escrita e a oralidade: Contos, mitos, lendas e tradição oral”.....	26
4.4. “Representações e identidades: a confecção da Abayomi”.....	27
5. Novos parâmetros, novas práticas – o Ensino de História e as leis 10.639 e 11.645	28
6. Mobilidades temporais, espaço de trocas – relação presente/passado/presente como meio de pensar o Ensino de História.....	35
7. Da construção e recepção – a aceitação e utilização do material didático.....	39
7.1. Textos Didáticos.....	40
7.2. Imagens.....	43
7.3. Documentos Históricos.....	44
7.4. Contos Africanos.....	48
8. Procedimentos, métodos e avaliações – avaliações e atividades, um meio de diagnóstico.	50
9. Recepção e apreensão – análise do material didático entregue.....	54
9.1. Sétimo ano A.....	54
9.2. Sétimo ano B.....	63
9.3. Sétimo ano C.....	70
10. Espaço de afetividades, trocas e limites – o relacionamento com as turmas e a constante negociação.	73
10.1. As regras.....	77
10.2. Conselho de Classe.....	78
11. A Educação Inclusiva – de prerrogativas legais ao cotidiano apreendido.....	79

12. Percepções individuais e trajetórias docentes – recuperando os Diários de Aula.....	84
12.1. Carolina.....	86
12.2. Dayanne.....	88
12.3. Natália.....	89
13. Referências.....	90
13.1. Fontes eletrônicas.....	94
14. Anexos.....	96
15. Plano de aula 1	96
16. Plano de aula 2	100
17. Plano de aula 3	103
18. Plano de aula 4	106
19. Plano de aula 5	109
20. Plano de aula 6	112
21. Plano de aula 7	115
22. Plano de aula 8	117
23. Plano de aula 9	119
24. Anexo 1 – imagens.....	122
25. Anexo 2 – texto didático	124
26. Anexo 3 - atividade	126
27. Anexo 4 – texto didático	129
28. Anexo 5– texto didático	130
29. Anexo 6 - atividade– texto didático	131
30. Anexo 7 – texto didático– texto didático	132
31. Anexo 8 - atividade	133
32. Anexo 9 – mito de criação Iorubá	135
33. Anexo 10 – quebra cabeças	136
34. Anexo 11 – roteiro individual de pesquisa.....	139
35. Anexo 12 – contos africanos	140
36. Anexo 13 – roteiro de análise de contos	148
37. Anexo 14 – fotos da confecção da boneca Abayomi	149

Aspectos introdutórios – a palavra das autoras.

O presente relatório, requisito para obtenção de avaliação parcial referente à disciplina de Estágio Supervisionado em História III, vem “fechar” formalmente um momento ímpar no curso de graduação, quando seus estudantes se inserem no ambiente pedagógico institucional. Mais que cumprimento de uma obrigação formal e acadêmica este também é o relato de uma experiência vivida pelas autoras deste texto. Os eixos delimitados, sob orientação da professora Mônica Martins da Silva, embora abrangentes, não incorporam a totalidade desta experiência. Contudo, são pontos pungentes que serão descritos e tratados a luz da bibliografia pertinente e trarão aspectos que foram considerados relevantes da prática docente na condição de estagiárias.

Mais que um exercício de relato, entregamo-nos a um exercício de rememoração; puxamos então pelo fio da memória as lembranças do primeiro dia de observação, do primeiro dia como regente da classe, e de tantos outros momentos que se fizeram marcantes. Mas a subjetividade, embora presente e inegável, não será aqui privilegiada; serão privilegiadas, por sua vez, descrições seguidas por reflexões teóricas e metodológicas, remetendo a um contínuo movimento de teorização/descrição.

Abre-se um breve momento, na presente etapa, onde são escutadas as autoras, sendo estas os alvos de uma breve apresentação. O grupo é formado por três graduandas da oitava fase do curso de Licenciatura e Bacharelado em História da Universidade Federal de Santa Catarina, que desenvolveram seu estágio no Colégio de Aplicação da instituição, nos três sétimos anos. A vivência ao longo do curso da disciplina de Estágio Supervisionado em História II deu-se toda em conjunto, havendo a incondicional participação de todo o grupo. Foi esta uma opção, visando a uma maior integração do conteúdo e auxílio mútuo: planejamento, observação, análise, montagem de planos e de material didático foram feitos sempre em equipe. A docência, por sua vez, deu-se de forma separada; cada estagiária lecionou em um sétimo ano da instituição, mas a presença das duas colegas era invariável, já que estas auxiliavam na montagem de materiais e demais possíveis necessidades. Embora atuantes enquanto grupo ao longo do estágio, este é composto por três sujeitos que em muito diferem, possuindo, cada uma, experiências e expectativas próprias e inigualáveis.

O período de atuação como professoras fez-nos então retomar experiências sociais e escolares, ressignificá-las e, de certa forma, revivê-las. Como não lembrar de professoras e

professores já passados, muitas vezes há muito tempo? Como não retomar recordações boas ou ruins de uma longuíssima experiência escolar comum a todas as três estagiárias?

Nenhuma das três graduandas possuía grande experiência em instituições de educação formal; em disciplinas anteriores, ao longo da graduação, ministraram-se miniaulas e seminários, mas sempre para a turma que cursavam, nunca em demais escolas. Algumas propunham visitas em colégios e demais instituições, mas sempre em um caráter de observação. Apenas uma das estagiárias tinha uma breve vivência docente anterior devido a incursões em experiências em espaços de educação não formais. Neste sentido, nenhuma das estagiárias era possuidora de grande acervo de vivências na condição de professora; buscaram-se, pois, referências de alunas e, sobretudo, de demais vivências pessoais.

Propomo-nos então a, aqui, lembrar, descrever, reler – o relatório consiste em um apanhado do que foi feito, mas agora sob a luz de novos referenciais e novas reflexões que nos são apresentadas após findada a regência. Embora intitulado como “relatório final”, relatamos aqui uma descrição parcial de uma vivência passada. Tal fato, contudo, não omite ou diminui sua riqueza e pertinência.

As autoras.

A inserção no campo – breve relato e descrição

O campo de estágio não nos era, de forma alguma, novo. O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina faz parte não apenas da estrutura física do *Campus*, mas também se faz ver em eventos, congressos e comunicações próximas. Não se trata de um “estranho” para nenhuma das três graduandas, mas, da mesma forma, nunca se fez tão vívido e pulsante como na experiência de estágio. A incursão se deu, embora sob outra forma, já na disciplina de Estágio Supervisionado em História I, ministrada pela professora Mônica Martins da Silva no semestre letivo de 2010/2, que orientou todo o processo do estágio.

O Colégio de Aplicação possui um prédio próprio, situado no *Campus* universitário do bairro Trindade (Florianópolis) e está vinculado ao Centro de Ciências da Educação. Uma das suas principais características consiste na sua condição de campo de Estágio para os cursos de licenciatura da universidade que o abriga, permitindo e propiciando experiências pedagógicas inovadoras e diferenciadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2007, p. 1-3).

Não é novidade, pois, para docentes e discentes da instituição a constante presença de estagiários dos mais variados cursos. Por isso, a experiência prévia com os estágios de prática de ensino facilita, por assim dizer, a incursão formal no campo. Contudo, cada grupo inserido como estagiário traça no Colégio um caminho próprio, formado por vivências e apropriações que lhe são características. Como não poderia ser diferente, o presente grupo traçou um percurso permeado por percalços e vitórias que constituiu sua singularidade e também atuou na gradual acumulação de saber docente.

A acumulação e apropriação dos saberes docentes teve início, conforme já citado, já na disciplina de Estágio Supervisionado em História I. Quando se deu o curso, o grupo em sua atual formação ainda não se constituía; dois membros formavam uma dupla (Carolina Philippi e Dayanne Schetz), enquanto o terceiro membro (Natália Mendes) formava equipe com outra graduanda que cursava a disciplina. A dinâmica de formação da presente equipe apenas se deu na disciplina de Estágio Supervisionado em História II, devido a incompatibilidades de horário entre colegas. O trio, naturalmente, se formou no início do atual ano letivo, não estando, na primeira etapa do estágio, junto.

A inserção no campo de estágio ocorreu por meio de duas atividades. A primeira foi o estudo de determinados aspectos da realidade escolar orientadas por meio de Roteiro de Investigação do Cotidiano Escolar que apresentou um conjunto de temas a serem desenvolvidos pela turma. Tal proposta se concretizou após leitura prévia de bibliografia pertinente à pesquisa em educação e resultou na produção de um relatório e na socialização das experiências por meio de seminários. O momento de apresentação dos temas consistiu em um rico espaço de trocas e conversas entre componentes da turma já que, tendo todos elaborado pesquisas no interior do mesmo campo, houve possibilidades de trocas e enriquecimento dos trabalhos.

A dupla formada pelas graduandas Carolina e Dayanne, neste momento, debruçou-se sobre o tema Educação Inclusiva, suas práticas e limites no cotidiano da instituição. Como resultado da pesquisa, apresentou o trabalho intitulado *Escolarização e Inclusão – das normativas oficiais às práticas reais*, com o aporte de uma explanação oral sobre a experiência e conclusão resultantes da dissertação. A pesquisa pautou-se na observação do Colégio, atentando para signos específicos para alunos portadores de necessidades educacionais especiais, e também na realização de observações do cotidiano escolar, conferindo relevância à experiência de integração e convivência comum dos alunos com esse diagnóstico. O Colégio de Aplicação possui setor específico visando o acompanhamento de alunos diagnosticados,

preocupando-se com o conhecimento e tratamento de cada caso. Realizaram-se também duas entrevistas para a realização do trabalho: uma com a coordenadora do Setor de Educação Inclusiva, professora Sandra Carrieri, e outra com uma docente de geografia do Ensino Fundamental, Gisele Neves Maciel. Tais dados foram cotejados com leituras referentes ao tema, sem esquecer a legislação oficial que rege as práticas neste campo. Destacam-se como principais referências o livro *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*, organizado por José Geraldo da Silveira Bueno, de onde se extraíram os artigos de Maria Helena de Souza Patto, Geovana Mendonça Mendes, bem como o do próprio José Geraldo da Silveira Bueno.¹ Documentos oficiais foram buscados, sendo aqui citados a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, veiculado pelo Ministério da Educação e o artigo *O atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino de Florianópolis / SC*, de Rosângela Machado, difundido pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/ SC.

A outra graduanda a compor o atual trio de estágio, no período do Estágio Supervisionado em História I, estava inserida em outro grupo, conforme já foi aqui brevemente relatado. A temática desenvolvida foi a investigação das práticas da coordenação pedagógica na dinâmica escolar e em sua relação com alunos, pais e professores. Examinou-se o Projeto Político Pedagógico e pesquisou-se as funções de um coordenador pedagógico atribuídas na página eletrônica da instituição. Além disso, realizaram-se entrevistas com Ivan Brognoli, Coordenador do Ensino Fundamental II e Maria Claudia Senna Abrahão, Coordenadora do Ensino Médio. Desta forma construiu-se o primeiro relatório requerido na disciplina de estágio I, construído com base na análise das entrevistas realizadas e do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Concomitante ao trabalho de investigação, observamos um conjunto de seis aulas lecionadas no colégio. Devendo, ao fim, elaborar um relatório amparado em bibliografia pertinente. Ao longo da observação das aulas, atentou-se, sob orientação da professora Mônica Martins da Silva, para as categorias “gestão da classe” e “gestão da matéria”, selecionadas de

¹ As referências completas são: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo da Silveira (org). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: CAPES, 2008. Pág 105 – 162, PATTO, Maria Helena de Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo da Silveira (org). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: CAPES, 2008. Pág 29 – 41 e BUENO, José Geraldo da Silveira, As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa de educação especial? In: *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: CAPES, 2008. Pág 45 – 63.

acordo com os escritos de Clemont Gauthier. Na primeira, atentamos para as características da turma em diferentes momentos; para as estratégias do professor para criar ou manter uma rotina, bem como aquelas estabelecidas de forma diferenciada; diferenciações no tom de voz e gestos do docente; as estratégias de controle da turma; o uso de perguntas pelo professor; e, por fim, atitudes e comportamentos de comunicação de discentes e docentes. Na categoria “gestão da matéria” foram atentados os seguintes aspectos: gestão do tempo e espaço; o trabalho com o conteúdo; características da exposição didática; uso do material didático; metodologias utilizadas no desenvolvimento de cada estratégia didática; e o encaminhamento de atividades para sala ou para casa.

Observando tais quesitos, já no interior da sala de aula, ainda que como observadoras, mobilizou-se a discussão relativa aos saberes docentes. Embora já citada em classe, a observação da prática fez-nos entrar em contato com o saber profissional da professora observada e pôde-se assinalar perfeitamente sua presença e seus usos no cotidiano institucional. Os saberes docentes, entendidos aqui como o acúmulo de conhecimentos referente não apenas na profissão docente, mas também a seu fazer social e cultural, se insere em uma mais ampla constelação de valores e conjunturas sociais a integrar o universo da instituição pedagógica formal (BITTENCOURT, 2004, p. 33-55). Faz parte de um universo maior de saberes, mas possui especificidades dentro do espaço propriamente pedagógico. Dele, então, aproximamo-nos, integrando-nos enquanto grupo e sujeitos à lógica e dinâmica do Colégio, bem como de seus sujeitos e atores.

É necessário, para legitimação do saber docente como categoria de saber social, a constatação de sua inserção em determinada duração temporal, remetendo a história da formação docente e aquisição de tal saber. Desta maneira, formações com base nos saberes e na produção de saberes são igualmente importantes e entendidos aqui como pólos complementares e inseparáveis. Define-se, enfim, o saber docente como plural, tangenciado por “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36). Pode ser categorizado em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. A função do professor define-se, assim, na relação com tais saberes, sem que estes possam, de fato, controlar sua aquisição e uso. A prática docente é permeada por saberes que não são por ela totalmente controlados, e sim mediados de acordo com sua capacidade e possibilidade no momento.

A observação das aulas de história foi tomada com o objetivo de travar contato com a cultura escolar da instituição. Entendemos como cultura escolar a órbita cultural presente no interior do ambiente, em suas apropriações e relações próprias com os saberes e os demais sujeitos que a integram e com ela interagem socialmente. Dela fazem parte as disciplinas escolares e também o conhecimento histórico lá produzido (BITTENCOURT, 2004, p. 33-55). A sala de aula é por nós considerada como um espaço privilegiado de expressão da cultura escolar. Esta acaba por se manifestar em “[...] uma dinâmica de normatização que lhe dava uma acentuada rigidez e pouca permeabilidade a aspectos relacionados à cultura social de referência, assim como a interesses mais conjunturais e contextualizados que emergiam no seu dia-a-dia.” (CANDAUI, 2000, p. 74).

O relatório referente ao período de observação das aulas construído pela dupla formada por Carolina e Dayanne tinha como título *Um universo em sala de aula – o ensino de História e o cotidiano escolar* e foi elaborado alicerçado sob o acompanhamento de seis aulas do sétimo ano do ano letivo de 2010, na disciplina de História. Cada graduanda compôs um diário de campo, que permitiu o mais fácil cotejo entre aspectos observados e a bibliografia pertinente. O relatório dividiu-se em três eixos: “Ensino de História e Oficialidade”, onde foi analisado o Projeto Político Pedagógico da instituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) sob a luz de demais reflexões teóricas; “As múltiplas possibilidades de um conhecimento multifacetado”, onde parâmetros oficiais deram vez a uma discussão bibliográfica referente, principalmente, a noção de tempo histórico; e, por fim, o eixo “Observações em sala – um universo apreendido”, quando foram trazidas mais fortemente as observações elencadas no diário de campo.

O diário de campo, importante instrumento de anotação e reflexão, foi nutrido ao longo de todo o período de observação das aulas; neste eram anotadas observações e estabelecidas impressões que seriam posteriormente compartilhadas pela dupla. Foi este um importante instrumento, propiciando a retomada de relevantes aspectos da realidade no momento da escrita do relatório. O diário era individual e foi anexado, em sua versão digital, ao relatório entregue. Neste foram atentadas as categorias “gestão da classe” e “gestão da matéria”, conforme nos foi orientado; desta forma, pudemos elencar aspectos considerados relevantes e enquadrá-los nas ditas categorias. Contudo, a prática docente, por vezes, ultrapassa categorias postas para análise. Não foram poucos os momentos que não eram considerados “encaixáveis” em nenhuma das classificações – entendemos, porém, ser esta riqueza do “fazer diário” da

educação. Conceitos e categorias não abarcam sua completude, já que sua riqueza e dinâmica, em diversos aspectos, ultrapassam-nos.

As principais referências bibliográficas utilizadas para escrita do relatório de observação referido foram o livro de Aldonei Machado, *Educação a distância – caderno pedagógico. Conteúdo e Metodologias do Ensino de História I* e o escrito resultante da parceria entre Circe Bittencourt e Elza Nadai, *O ensino de história e a criação do fato*.

Novamente, a socialização das experiências de observação em classe gerou uma profícua discussão em sala. Neste momento, cada dupla pôde socializar sua experiência de inserção em sala de aula, podendo também confrontar opiniões e estabelecer trocas com os colegas. Tais discussões findaram a disciplina de Estágio Supervisionado em História I, que alcançou os seus principais objetivos de proporcionar inserção e observação do campo. Neste momento, o trio ainda não estava formado; embora as três graduandas tenham cursado a disciplina juntas, compunham então dois grupos diferentes. Apenas no semestre seguinte que a perspectiva de formação de um trio se avultou.

- **Estágio Supervisionado em História II**

O estágio curricular em seu segundo momento desenrolou-se sob o título de Estágio Supervisionado em História II, sendo que a orientadora permaneceu a mesma, ao passo que o grupo era, neste momento, um trio. A união da dupla (formada, já no semestre anterior, por Carolina e Dayanne) com a colega Natália foi uma opção do grupo. Optou-se, pois, pela realização do estágio em uma dinâmica de trio, onde cada aluna lecionaria em uma turma. Da mesma forma consistiu em opção o planejamento e observação conjuntos, pois entendemos tal processo importante para a coesão do projeto e dos planos de ensino propostos.

A inserção no campo sob esta nova dinâmica se deu no início do ano letivo de 2011 quando, no primeiro mês, foram feitas observações das aulas já nas turmas onde estágio ocorreria. Eram três sétimos anos (A, B e C) do Ensino Fundamental, cuja professora era Cristiane Grumm, recentemente egressa na instituição. As aulas das três classes foram observadas pelo trio de graduandas e sistematicamente registradas em diários de campo individuais, ao mesmo tempo em que eram entendidas e contempladas a luz de referencial teórico pertinente. A docente da turma deu calorosa acolhida ao trio que a acompanharia por parte do semestre. Embora possuidores da mesma faixa etária e partilhando o mesmo local de estudo, cada sétimo ano observado possuía características próprias. O sétimo ano A, já no primeiro momento, mostrou-se rápido na apropriação do conteúdo e possuidor de uma certa “independência” em relação a docente. Eram ligeiros na entrega de exercícios e não pareciam

apresentar grandes dificuldades com relação a matéria. Nesta classe havia um estudante com necessidades educacionais especiais, portador do diagnóstico de paralisia cerebral, acompanhado por um monitor. No sétimo ano B percebeu-se também de início, em contraste com a primeira turma, as pungentes dificuldades para com a matéria. Foram assinaladas também, ao longo do período de observação, as grandes dificuldades de leitura e escrita, sob as quais passamos a atentar. Por outro lado, tratava-se de uma turma onde o afeto era mais facilmente demonstrado, o que tornava a permanência nela extremamente prazerosa. Embora não possuísse nenhum bolsista do Setor de Inclusão, nela havia dois discentes com diagnóstico de necessidades educacionais especiais: um rapaz portador de dislexia e uma menina com déficit de atenção. Por fim, o sétimo ano C era, sem dúvidas, a classe mais agitada. Mantê-los sentados era uma das maiores dificuldades a cada início de aula e, devido a isto, a professora, nesta turma, demorava mais a iniciar a explanação. Eram, porém, extremamente curiosos e críticos, perguntando efusivamente quando o conteúdo lhes despertava a atenção.

Para falar da docente, elegemos aqui um parágrafo a parte. Cristiane Grumm, recém vinda de outro estado, ainda se familiarizava com os discentes no momento de nossa entrada no colégio. Ao que nos pareceu, ela conquistou seus alunos ao mesmo tempo em que nos conquistava. Seu saber docente rapidamente arregimentou-nos, hipnotizou-nos. Trava-se de uma professora extremamente carinhosa e receptiva, capaz de dar aulas brilhantes sem perder o calor da voz. Estabelecia pontes entre o presente vivido dos discentes e o conteúdo abordado com facilidade impressionante, e (embora tenha nos confessado nunca ter feito curso ou oficina para tanto) era uma exímia contadora de histórias. Certamente nosso estágio não teria sido o mesmo sem ela, já que sua prática nos inspirou e seu sorriso sempre nos animou, ainda que nos iminentes desesperos que a docência costuma trazer às estagiárias. A ela (a você, caso leia) nosso muito obrigado por doar uma centelha de todo o seu talento.

Concomitantemente à observação das aulas de história, travavam-se planos e objetivos iniciais já da subsequente, e próxima, regência. Desta forma, observação e planejamento deram-se ao mesmo tempo, consolidando uma extasiante rotina dupla, onde a inserção no campo se dava, ainda, por meio da observação, mas já tendo como horizonte próximo a docência.

Constantes foram, nesta fase do estágio, as reuniões com a professora Mônica Martins da Silva, orientadora de todo o estágio docente. Imbuída da difícil missão de questionar sem desmotivar, esteve sempre presente, nos horários mais diversos e nas incontáveis versões de planos de aula enviados. Nestas reuniões era levantada bibliografia, discutida a elaboração dos

planos e a execução de outros. Em algumas delas a professora Cristiane se fez presente, enquanto em outras a professora Mônica, sozinha, elencava o que deveria ou não permanecer, mudar ou melhorar. Por vezes no espaço da Universidade, por vezes no Colégio, tais reuniões tiveram importância ímpar no processo de construção do projeto e dos planos de aula. Mais que “puxadas de orelha”, foram momentos de revisão e avaliação valiosos não apenas para a prática de estágio, mas para a nossa vindoura profissão docente. A impressão que fica, ao rememorar tais encontros, é a de que não houve, neste momento, professor e aluno – embora a orientação se desse, sentíamos que todas aprendíamos juntas, ao mesmo tempo. Professora, obrigada pela paciência, pelas infalíveis respostas a e-mails enviados em horários inesperados, e por aceitar, de um grupo de estagiárias, ideias, materiais e metodologias que você, provavelmente, não utilizaria em sua prática. Mais difícil que orientar um grupo de estagiárias é permitir que estas se orientem em alguns aspectos, marcando assim uma característica que lhes é própria. Obrigada por confiar em nossos contos, retalhos, quebra cabeças e mapas. Ao fim, parece ter dado certo.

Revista a bibliografia, elencados os eixos e rememorada a entrada em campo, chega a hora de debruçar-se ao planejamento das aulas ministradas. No eixo seguinte será retomado o projeto inicial e alguns de seus aspectos relevantes, sendo depois este confrontado com a prática efetiva. Ressaltar-se-ão as divergências entre as inúmeras versões dos projetos e planos de aula, que culminaram em uma prática prevista, porém aberta a mudanças e alterações de acordo com as necessidades e condições percebidas. Contudo, o grupo, ao retomar a experiência, percebe os benefícios de tais ocorrências; as entendemos como meio de proposição de uma maior aproximação com a real prática docente, onde nem tudo é previsto, retomado ou planejado.

Do planejamento à prática – currículo em ação, entre projeto e aplicação

O estágio por nós desenvolvido insere-se na legislação do MEC que prevê 400 horas para o estágio, sendo, por opção do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, dividido em três: Estágio I (72 h/a), em que se realizam a observação e pesquisa na escola campo – esta etapa tendo sido desempenhada em 2010/2; Estágio II (270 h/a), no qual uma nova observação é realizada, só que agora na turma que posteriormente atuaremos, elaboram-se o projeto de ensino e planos de aula para a docência ocorrida no mesmo semestre

– 2011/1; e por fim, o Estágio III (144 h/a), em cujo período produz-se o relatório do estágio e divulgam-se os trabalhos até então realizados - 2011/2.

O Estágio Supervisionado em História II pressupõe a observação de aulas de história da escola campo, o que, em nosso caso, corresponde ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Durante as observações foram visados e analisados os conteúdos que estão sendo estudados pelos discentes, assim como seus comportamentos e reações diante da professora, dos seus colegas e de nós, estagiárias. Em meio a tudo isso, e acrescido de conversas com a professora da classe, elaborou-se o Projeto de Ensino preliminar e as primeiras versões dos planos de aula que contemplam todas as aulas que posteriormente seriam lecionadas.

O Projeto, intitulado “Religião e Religiosidades, Áfricas e Brasis: Cruzamentos e (entre) cruzamentos entre a história da África, do Brasil e da Grécia” foi elaborado em dois momentos ao longo do semestre. No primeiro deles, em maio, entregou-se um projeto, ainda embrionário, do que seria desenvolvido ao longo do estágio de docência. Delimitaram-se problemáticas, esboçaram-se avaliações e gestaram-se futuras aulas. Contudo, a prática mostrou-se inapreensível e digna de remodelações. O projeto, assim como os planos de aulas em suas múltiplas versões, foram elaborados pelo trio. Embora ocorressem divisões e atribuições de tarefas, as três integrantes responsabilizaram-se pela realização das leituras e pela escrita e tessitura geral do projeto. Esta primeira versão foi entregue à professora regente dos sétimos anos do Colégio de Aplicação e também para a professora orientadora do estágio. A segunda versão, já mais desenvolvida sobre determinados temas, foi entregue em julho do mesmo ano, em momento já posterior ao término da regência em classe.

Os planos de aula englobaram um total de oito aulas voltadas para os três sétimos anos, sendo que cada uma das estagiárias lecionaria em uma das turmas individualmente e sem a ajuda direta da colega. Nesta dinâmica, o planejamento das aulas e a construção do projeto de ensino ocorreram em conjunto, ao passo que as aulas foram ministradas individualmente.

As aulas planejadas foram construídas com base no tema: “‘Mitologia’ e Religiosidade Africana e Afro-Brasileira”, pensado a partir do projeto “Saber escolar e Conhecimento Histórico: itinerários para uma nova configuração da história escolar”, coordenado pela professora Andréa Ferreira Delgado, e orientado pela professora Mônica Martins da Silva. Este projeto tem por objetivo produzir materiais didáticos para a educação básica com novas abordagens acerca da história da África, dos afrodescendentes e indígenas no Brasil a partir da

inter-relação teórica e metodológica entre conhecimento histórico escolar, produção historiográfica e do diálogo com as leis 10639/03 e 11645/08 (DELGADO, 2009, p. 31).

Segundo o Projeto Político Pedagógico com Colégio de Aplicação, campo de estágio da prática aqui relatada por nós, o conteúdo programático do sétimo ano é dividido em unidades, que se ramificam em conteúdos. As unidades são: Antiguidade Oriental, Grécia Clássica, Civilização Romana e, por último, Feudalismo. Inserimo-nos como observadoras no colégio em meados do mês de abril, sendo no momento abordado o segundo eixo. Especificamente, nosso ingresso se deu no momento em que a Mitologia era abordada e começavam a se traçar esboços do estudo do tema Cidade Grega. Nossa proposta pautou-se não apenas na contemplação do Projeto, que previa aulas referentes a História da África e Cultura Afro-Brasileira, mas também no acompanhamento do currículo da instituição, evitando assim grandes quebras de conteúdos. Foi aceito, pois, o desafio de traçar uma ponte entre História da África e Civilização Grega, sendo neste momento esboçada a primeira versão do Projeto de Ensino. As temáticas foram então pensadas buscando uma relação entre passado e presente, pautando o desenvolvimento das aulas também no universo circundante dos estudantes, mas também traçando paralelos com a Civilização Grega. Optou-se pelo estudo do tema “‘Mitologia’ e religiosidade Africana e Afro-Brasileiras”; neste, abordaram-se aspectos de cultura e sociedade Africana e Grega, travando relações com o presente vivido. A estratégia foi lançada com orientação da professora regente da disciplina e sob o aval da professora regente das turmas no campo de estágio, sendo o projeto reelaborado e repensado ao longo de sua aplicação.

O planejamento inicial ocorreu da seguinte maneira:

Aula 1	Temática: “Áfricas no Brasil, Brasil na África: trocas, intercâmbios, representações” Introdução à África. Power Point com imagens sobre as Áfricas no Brasil. Texto didático, e encerramento com atividade discursiva interpretativa.
Aula 2	Temática: “África e Grécia, Africanos e Gregos: contatos e trocas, conceitos e descrições.” Relação do mundo escrito Grego com o mundo oral africano – através do uso de um trecho de Heródoto, e um relato <i>Griot</i> . Seguido por atividade discursiva interpretativa.
Aula 3	Temática: “África e Grécia, Africanos e Gregos: contatos e trocas,

	<p>conceitos e descrições.”</p> <p>Atividade discursiva interpretativa. Discussão pós atividade: África antes dos reinos: nomadismo, sedentarismo, organização social e comércio. Aprofundamento sobre os reinos africanos selecionados (Aksum, Iorubás, Mali, Congo).</p>
Aula 4	<p>Temática: “História da África entre a escrita e a oralidade: Contos, mitos, lendas e tradição oral.”</p> <p>Exposição e debate sobre os Mitos de Criação: Grego e Africano.</p> <p>Atividade: montagem de um quebra-cabeça em trios.</p>
Aula 5	<p>Temática: “História da África entre a escrita e a oralidade: Contos, mitos, lendas e tradição oral.”</p> <p>Oito Contos Africanos distribuídos na sala (formando grupos de 3 e 4 integrantes), para a construção de um roteiro.</p>
Aula 6	<p>Temática: “História da África entre a escrita e a oralidade: Contos, mitos, lendas e tradição oral.”</p> <p>Apresentação do conto pelos grupos sorteados.</p>
Aula 7	<p>Temática: “Representações e identidades: a confecção da Abayomi”</p> <p>Introdução à Abayomi, seu significado e propósito.</p> <p>Confecção da boneca de trapos.</p>
Aula 8	<p>Temática: “Representações e identidades: a confecção da Abayomi”</p> <p>Conclusão da Abayomi e sua apresentação enquanto representação de um orixá.</p>

Com os eixos temáticos definidos, os textos didáticos fotocopiados e as atividades prontas para serem aplicadas, partimos para sala de aula, onde o planejado ocorreu de forma um pouco diversa.

A escola, comumente tomada em seu aspecto institucional por estudos da área, possui demais facetas a serem levadas em conta. A apreensão da escola como construção social é tomada e permite a percepção de seus sujeitos viventes como ativos, como atores do cenário educacional.

A tomada do ambiente institucional pedagógico como campo de embates abre portas para a proposição e construção do novo; mais que ambiente de reprodução, a escola permite, pois, reelaborações e reapropriações. Formada por alunos oriundos de diversas camadas

sociais, ambientes culturais e experiências precedentes, é formada por aspectos dissonantes de uma sociedade fragmentada, não podendo, assim, mostrar-se portadora de completa coesão (DAYRELL, s/p). Entender a instituição campo como meio de embates e confrontos entre diferentes subjetividades tira do trono a prática docente, bem como a concepção de currículo – passa este a ser tratado então como “currículo em ação”.

Se a atividade docente se faz na prática, faz-se necessário entender o currículo enquanto ação, enquanto prática diária de articulação entre prerrogativas, normativas, e possibilidades e expectativas reais de atuação. Para Sacristán (1998),

o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprava na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (p. 201)

O currículo em ação é, então, a expressão de múltiplos determinantes, embasada em parâmetros institucionais e possibilidades docentes reais. Sua investigação faz-nos entender a prática educativa como algo mais que a dicotomização entre professor e aluno. A ação, a prática educativa, é assim tomada como um campo de interações onde atores diversos fazem diferentes possíveis apropriações dos conteúdos apresentados. Além disso, a escola é um espaço social e historicamente situado, fato que deve ser levado em conta no estudo das atitudes desenvolvidas em sala de aula. Situações educativas merecem ser estudadas sob diversos ângulos, já que merecem foco as atividades propostas, contexto profissional dos docentes e o contexto social do momento (Idem).

Se a apreensão das atitudes desenvolvidas no ambiente institucional pedagógico necessitam de tão amplo estudo e de múltiplos focos, incoerente seria esperar que nossa prática em sala de aula, na condição de docentes, se desenrolasse tal qual o planejamento inicial. Conforme referências expostas, a escola e, especificamente, a sala de aula, configuram-se como campo de atuação e embates entre autores múltiplos. Estes apreendem, apropriam e reelaboram o conteúdo que lhes foi lançado, tornando a prática diferente do planejamento. O professor, então, não transpõe ao apresentar novos conteúdos, mas insere-se em um processo de mediação didática.

O conceito “mediação didática” veicula a ideia de que o espaço escolar é um ambiente de apropriações, reelaborações, reconstruções. Estas não se dão através da extração de excertos de uma cultura dominante, entendida aqui como aquela que interessa ser correta e hegemônica. A escola, por ser ambiente social e cultural próprio e historicamente gestado, apropria-se de

saberes hegemônicos (não sendo estes necessariamente científicos), eruditos, mas também cotidianos. A seleção cultural feita advém dos objetivos pedagógicos e metodológicos, sendo assim escolhidos saberes e interpretações a serem repassadas em um meio pedagógico. É então aos alunos fornecido um corpo integrado de conhecimentos e sistematizações já previamente selecionados e transpassados; tal processo não se dá sem embates, contradições e demais relações complexas que caracterizam o processo mediador. A escola não reproduz aprioristicamente o que apreende, mas, através da mediação didática, reconstrói em seu interior o que foi apreendido exteriormente (LOPES, 1997, p. 95-111). Entendemos assim a órbita escolar como possuidora de uma dinâmica própria, dentro da qual nos inserimos portando diversos conhecimentos e leituras. Não buscamos impor, trazer dados já montados, uma vez que o universo pedagógico permite e exige reelaborações. Enquanto professoras das turmas dos sétimos anos do Colégio de Aplicação, coube-nos a árdua tarefa de imbuirmo-nos de leituras diversas, delas apropriarmos-nos para, enfim, trazê-las a classe e reelaborá-las em conjunto com demais docentes e atores da instituição como um todo.

Ao longo das dez aulas previstas que se desenrolaram em doze no sétimo ano C, selecionou-se bibliografia, materiais diversos e recursos variados. Estes foram recolhidos, eleitos alguns, excluídos outros; ao fim deste processo, tínhamos o que seria a nós necessário para a elaboração de um planejamento didático visualizado em um plano de aula e em seus respectivos anexos. O material era então lido, resumido e mediado para a confecção de esquemas e materiais didáticos possíveis de serem apresentados e desenrolados no período letivo que nos era disponível. Atentou-se, no processo, para a construção de materiais didáticos em diversos suportes de leitura na tentativa de tornar o conteúdo mediado mais atraente e estimulante em sua apreensão e interpretação.² Em momento algum houve simplificação, redução de conteúdos, e sim uma mediação tendo em vista o público discente e o tempo curricular da instituição onde o estágio se dava.

Entendendo a complexidade do tema apresentado, buscou-se a produção de material didático condizente a faixa etária dos discentes e também sua organização de uma forma que se fizesse mais facilmente compreensível. Instrumento de ímpar importância, neste processo, foi o

² Tal experiência foi focalizada na produção do resumo expandido intitulado “História da África e Ensino de História: uma experiência de leitura e escrita no Estágio Supervisionado”, apresentado por Carolina Cechella Philippi e Dayanne Schetz na seção “Relatos Orais – Educação, diversidade, cidadania” no VII SICEA - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras que ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina entre os dias 26 e 29 de outubro de 2011.

quadro negro, no qual a relação entre conteúdo, aluno e professor é esquematizado de uma forma que toda a classe possa ver. Neste lançaram-se principais tópicos e ideias, anotaram-se impressões dos alunos e fixaram-se mapas. O hábito da escrita na lousa foi, para as estagiárias, um desafio, já que o pouco costume com a prática, de início, dificultou sua realização. Mas, aos poucos, este se tornou principal instrumento didático e, por poder ser montado na hora, em conjunto com os discentes, um dos principais meios facilitadores da mediação didática.

É, pois, atribuição escolar não a transposição de um conhecimento simplificado, mas a mediação de um saber controverso, contraditório, fruto de uma sociedade estratificada e diferenciada, capaz de promover debates e questionamentos. Cabe ao professor trazer algo mais que um conhecimento lapidado; apresentar aos alunos dados possuidores de arestas, dados controversos e contradições permite que estes o vejam como parte de uma realidade maior que a escolar. A percepção de controvérsias dá subsídios a uma leitura crítica do conteúdo e da realidade. Há no ambiente institucional pedagógico espaço para uma autonomia e eficiência próprias, sendo importantes no sentido de que “a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu” (LOPES, *Op. Cit*, p. 105).

A mediação didática descentra do professor a prática pedagógica e permite ao aluno a tomada do conhecimento como digno de reconstruções, viabilizando a mobilização do conceito de “currículo em ação”, já brevemente apresentado. Valoriza vivências pessoais e subjetividades estudantis, chamando-os ao centro do processo de ensino- aprendizagem. Tal conceito permitiu a nós, como futuras professoras e, no momento, estagiárias, retirar do conteúdo eleito a ser tratado em sala, a obrigação de que este seja estanque, fechado. Entendê-lo enquanto aberto a apropriações e elaborações próprias fez-nos com que nos preocupássemos com sua mediação em si, e nem tanto com o fechamento de um conteúdo estático. Embora houvesse clara e constante preocupação com a eleição da matéria reportada, havia maior e mais profundo investimento em sua transmissão, em construir uma mediação aberta a discentes e demais atores pedagógicos.

No primeiro momento de esquematização, quando no início de seu planejamento das aulas foram propostas oito aulas para as três turmas dos sétimos anos do colégio, bem como material didático e avaliações. Obviamente, logo no início da docência, as classes diferenciaram-se; cada uma possuía um ritmo de apreensão e compreensão da mesma matéria. Além disso, devido ao fato de cada estagiária praticar a docência em uma turma, logo perceberam-se diferentes formas de mediar o mesmo conteúdo. Tais fatos não foram vistos

como problemas, mas como desafios a uma prática maleável onde a mediação didática de fato se desse e fosse capaz de abarcar manejos de acordo com necessidades da estagiária e do campo.

Ao fim, os sétimos anos A e B (onde estagiaram as graduandas Dayanne e Carolina, respectivamente) tiveram dez aulas ministradas pelas estagiárias, enquanto o sétimo ano C (onde estagiou a graduanda Natália) teve o mesmo conteúdo desenvolvido em doze aulas. A ação de desenvolvimento do conteúdo proposto, neste caso, evidenciou diferentes ritmos de apropriação bem como diferentes graus de entrosamento entre docente e turma. A matéria eleita a ser ministrada não foi alterada, embora mudanças entre diferentes versões de planos de aula fossem rotineiros. Houve, assim, remodelações de acordo com necessidades da turma e da docente, ao mesmo tempo em que se deram restrições devidas, principalmente, ao tempo. Contudo, tal afirmação apenas corrobora com o entendimento aqui buscado, que vê a prática como um campo de embates, remodelações e apropriações. O currículo em ação, desta forma, diferenciou-se daquele planejado; acrescentou a ele, já que mostrou-o novas necessidades, possibilidades e formas de atuação.

Ao início, uma apresentação – conceitos abarcados, discussões mobilizadas.

Com o intuito de possibilitar um aprendizado melhor por parte dos discentes, e ainda, abordando por partes o grande tema que havíamos proposto no início, “‘Mitologia’ e Religiosidade Africanas e Afro-Brasileiras”, optamos por trabalhar com quatro eixos diferentes, mas que estivessem relacionados entre si durante o período de estágio docência. A construção de tal proposta foi se delineando melhor conforme fomos conversando com a professora docente das turmas e com nossa professora-orientadora.

Todos os textos e livros utilizados por nós durante esse período foram de extrema importância para que pudéssemos lembrar questões aprendidas e apreendidas durante a graduação, mas também, para que pudéssemos aprender algumas questões que ainda não havíamos tido um contato mais profundo. O período de estágio foi, assim, não apenas um momento em que poderíamos passar nossos conhecimentos as turmas, mas um momento para que tivéssemos a oportunidade de trabalhar com novos temas.

Em cada eixo havia uma preocupação em trazer as questões do passado, para o presente, para que assim os estudantes pudessem ter uma compreensão maior daquilo que

estávamos nos propondo a abordar. Para tanto, buscou-se desde o princípio, definir termos e conceitos, para uma melhor compreensão dos temas que havíamos proposto trabalhar.

Neste sub capítulo faremos uma abordagem dos eixos que trabalhamos, bem como os temas que pretendemos abarcar e os conceitos que buscamos definir no período de regência, relacionando estas questões com a historiografia, e a bibliografia, por nós selecionadas. Precisamos, pois, nomear os eixos, e trazer a discussão daquilo que projetamos e aplicamos em sala de aula. Para tanto, dividimos em sub tópicos os eixos, elencando em cada um a bibliografia utilizada e os conceitos abarcados.

- **“Áfricas no Brasil, Brasis na África: trocas, intercâmbios, representações”**

Neste primeiro momento, onde buscávamos, aos poucos, um contato com os sétimos anos do colégio, a ideia foi mostrar aos discentes que o Continente Africano está muito mais próximo de nós no dia a dia do que imaginamos. Era necessário que se percebesse que desde muito tempo até os dias atuais, não só houve intercâmbios entre Brasil e África pelo comércio de escravos, mas também ocorreram trocas culturais que estão presentes ainda em nosso cotidiano. Trazer a luz experiências Africanas no estado de Santa Catarina era muito importante, tendo em vista que durante muito tempo houve certa crença de que era inexistente a presença de escravos Africanos aqui.

No estado sobreviveram duas premissas: uma fundamenta-se a partir de uma análise do passado colonial, atribuindo a ausência de um sistema escravista exportador a pouca presença negra no estado; a outra sugere a existência de relações mais democráticas decorrentes do modelo econômico implantado. A especificidade catarinense que tange a economia no período colonial e imperial está em sua pouca inserção em um comércio de maior escala. Santa Catarina exercia um comércio interprovincial e tal constatação nutre parte dos mitos sobre a ausência negra no passado catarinense. Contudo, não se podem traduzir tais dados como inexistência do trabalho escravo. Não se pode também entender o lugar atualmente conferido aos negros no estado como resultado de um sistema implantado no passado, pois houve e ainda há condições de manutenção desta posição (LEITE, 1996. s/p). O objetivo neste eixo era, então, afastar essa ideia da inexistência negra no Estado.

Com esta proposta, neste momento, apresentamos às turmas imagens de cultos à Iemanjá pelo país e em Santa Catarina, e a Nossa Senhora dos Navegantes, especificamente em nosso estado. O intuito era mostrar o quão próximos são esses cultos, e que são desta forma,

por trocas culturais acontecidas em um período anterior. Trabalhamos, então, com o culto de origem Iorubá, o Candomblé, para aproximar os discentes de algo que seja mais próximo do tempo presente. Para elaborar tal tema/eixo, nos munimos não apenas de livros, mas também, de fontes eletrônicas. Todas as imagens apresentadas em sala de aula também foram retiradas de sites.

Trabalhamos, pois, com os livros: *Áfricas no Brasil*, de Kelly Cristina Araujo (2003, p. 10-46), onde a autora nos atualiza de como eram chamadas algumas regiões na África, e como elas são chamadas na atualidade. Definindo alguns termos, como Candomblé Nagô e Capoeira.

Outro livro que utilizamos para a elaboração do tema foi do autor Roger Bastide, *As religiões africanas no Brasil* (1960). Utilizamos-nos, ainda, do texto de Denise Botelho, *Religiosidade afro brasileira: a experiência do Candomblé* (s/d), onde a autora busca estudar os fundamentos da religiosidade africana, dando ênfase ao Candomblé.

Sobre as trocas entre África e Brasil, escolhemos o texto de Adriane Damasceno e Alex Ratts: *Participação africana na formação cultural brasileira* (s/d), onde eles apontam a questão da pluralidade das culturas Brasileiras e Africanas, e de como as trocas e intercâmbios entre África e Brasil vem ocorrendo.

Utilizamos-nos, ainda, do texto *O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX*, de Alberto da Costa e Silva (2003), onde o autor aborda as questões relacionadas as trocas entre África e Brasil, ocorridas principalmente no século XIX.

Com relação às fontes eletrônicas, pudemos utilizar sites que traziam a discussão acerca do tema proposto. Dentre as referências que utilizamos, está o artigo de Felipe Ferreira, *Religiosidade africana e afro-brasileira: identidade e originalidade* (2009). Aqui, o autor trata das práticas mágico-religiosas, e de como elas são presentes na religiosidade Africana. Como segunda referência eletrônica, fizemos uso do texto de Eliane Costa Santos e Elenice de Souza Lodron Zuin, sob o título de *De Oyo à Bahia: a cosmovisão africana em uma das matrizes da religiosidade africana no Brasil* (s/d). As autoras fazem discussão acerca de um projeto que abarca as religiosidades Africana e Afro-Brasileira, tendo como objetivo auxiliar a formação de professores do ensino fundamental do estado da Bahia.

Dentre os conceitos, categorias e noções que buscamos trabalhar, durante a prática pedagógica nos sétimos anos, podemos citar, aqui, sincretismo e religiosidade na tentativa de atentar para intercâmbios culturais entre continente africano e Brasil. Juntamente com estes conceitos, tentamos desconstruir o valor pejorativo que é dado ao Candomblé e a outras

religiões Africanas e Afro-Brasileiras, sendo chamadas, muitas vezes, de “macumba”; termo este que também se buscou trabalhar com os discentes.

A ideia de sincretismo religioso foi utilizada em sala de aula, apesar do termo em si não ter sido utilizado. Mas buscamos, de uma maneira geral, fazer entender que as religiões no Brasil tiveram muitas trocas e adaptações, não só de origem Africana, mas também a católica. O conceito será oportunamente tratado ainda neste relatório, em eixo que lhe será próprio.

- **“África e Grécia, Africanos e Gregos: contatos e trocas, conceitos e descrições”**

Neste segundo eixo intentávamos apresentar aos discentes uma perspectiva diferenciada. Tendo em vista que os sétimos anos estavam estudando a Mitologia Grega no período anterior a nossa inserção em sala, tentamos apresentar-lhes um tema que abarcasse não apenas o Continente Africano, mas, também, o mundo Grego. Por este motivo, foram apresentadas às turmas, duas formas diferentes de abordar a História: uma escrita, apresentada por meio de excerto do livro do Historiador Grego Heródoto, no qual o mesmo traz sua visão sobre os povos etíopes; e uma narrativa oral, em que um *Griot*, chamado Djeli Mamadu Kuyatê faz um relato auto-biográfico da função de um contador de histórias. Um dos pontos principais era mostrar que apesar das diferenças ao transmitir o passado, no Continente Africano, a história podia também ser perpetuada, neste caso, através da narrativa oral, e que desde a Antiguidade Clássica, já havia contatos entre o mundo Grego e o Continente Africano, apesar de ser em um pequeno espaço geográfico.

Neste eixo, abordamos, também, A África contemporânea da Grécia Antiga e sua situação econômica e social, e a África antes do contato com o ocidente. Quatro foram os reinos estudados: Aksum (século I a IX), Mali (século XIII a XV), Iorubás (século VI a XVI), e Congo (século XIV a XV), tendo sido um recorte temporal e geográfico escolhido pelas estagiárias.

Para podermos abordar de maneira profícua o tema relacionado a *Heródoto e os Griots*, dispomos de uma bibliografia baseada em livros e textos, dentre as quais, utilizamos o texto *O olhar imperial e a invenção da África*, de Leila Leite Hernandez (2005).

Contamos ainda com o excerto do livro de Heródoto, apresentado no livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio*, elaborado por Patrícia Ramos Braick (2006), no qual aparece como um documento a ser analisado pelos estudantes, algo que também foi feito

por nós. Klass Woortmann também se fez presente em nosso estudo, com o texto *O selvagem e a história: Heródoto e a questão do outro* (2000).

Outro texto que tomamos como base foi *A África Ocidental*, de Regiane Augusto de Mattos (2009). Podemos citar, também, o texto *Africanos vistos da Europa*, de Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2004). A discussão aqui está relacionada a ideia de que se tem da África, percebida por nós nos dias de hoje, como sendo fruto de uma concepção ocidental de civilização.

A invenção da tradição na África Colonial, de Terence Ranger (1997) também fez parte do material por nós selecionado, para a aplicação dos conhecimentos em sala de aula. Neste texto, o autor abarca as discussões acerca daquilo que é tido como algo tradicional, e de como essas construções são feitas, e permanecem ao longo do tempo.

O texto de Carmem Secco, *UnhegaXitu e o “feitiço” de contar: a reinvenção das identidades angolanas através das histórias e mitos da tradição* (2006), também foi estudado por nós. Esse texto refere-se a Unhega Xitu, pseudônimo literário do escritor angolano Agostinho Mendes de Carvalho. Segundo ela, o texto desse autor reflete parte do que percebe em uma África negra, que cultua antepassados e vê na religião meios de interferir no cotidiano (Idem, p. 115).

Já o texto de Djibril Niane, intitulado *Sundjata ou a epopéia mandinga* (1982), nos foi útil para que pudéssemos apresentar em sala de aula, as questões relacionadas os *Griot*, sendo utilizado como documento histórico, para análise dos discentes.

Com relação aos reinos africanos, contamos com bibliografias que já havíamos utilizado em outro eixo, como *Áfricas no Brasil*, de Kelly Cristina Araujo (2003), Adriane Damasceno e Alex Ratts: *Participação africana na formação cultural brasileira* (s/d), *O olhar imperial e a invenção da África*, de Leila Leite Hernandez (2005), e *A invenção da tradição na África Colonial*, de Ranger Terence (1997). Como bibliografia que ainda não havíamos utilizado, temos o texto *A civilização de Axum do século I ao século VII*, de F. Anfray (2010). Neste, o autor traz uma história geral sobre o reino de Axum, primeiro reino no mundo a ser denominado com cristão.

Em seguida, temos o texto de H. Contenson, intitulado de *A cultura pré-axumita* (2010), no qual o autor traz uma discussão dos primórdios da civilização que havíamos nos disposto a estudar e repassar em sala de aula.

Baseamo-nos, ainda, no texto de M. Ponanski, *As sociedades da África subsaariana na Idade do Ferro Antiga* (2010). Aqui é relatado os quatro principais tipos de minérios que são explorados na região.

Por meio do texto *O Saara durante a Antiguidade Clássica*, de P. Salama (2010), pudemos relacionar as questões de trocas entre o mundo Grego e o Continente Africano e por fim, utilizamos o texto de Marina de Mello e Souza: *Sociedades Africanas* (2006) que trata do processo de catolização no Congo a partir do século XV e do aportuguesamento de suas instituições a partir do século XVI.

Neste eixo trabalhamos com o conceito do que seriam os etíopes para Heródoto, com o objetivo de contextualizar essa palavra, não a tornando anacrônica, já que etíope, nos dias atuais, é quem nasce na Etiópia, país que não existia na contemporaneidade com a Grécia Clássica.

Conceituamos, ainda, o termo *Griot*, adotado no continente Africano em função da colonização francesa no Mali, mostrando aos discentes que essa é uma palavra de origem francesa, mas que os africanos que tem como função transmitir a história oralmente, autodenominam-se de *Djelis*. Por *Griot* entendemos o homem a quem é relegada a tarefa, em algumas regiões da África, de passar às novas gerações excertos de uma memória coletiva. Seria um contador de Histórias, a quem seriam permitidas reelaborações e apropriações de acordo com o indivíduo e sua região.

- **“História da África entre a escrita e a oralidade: Contos, mitos, lendas e tradição oral”**

Neste eixo desenvolvemos outras narrativas, diferentes daquelas que os alunos estavam habituados pois trabalhamos com contos que traziam não apenas personagens e enredos diferentes, mas também, um cenário novo. Desde o princípio a oralidade das narrativas fez-se presente, atentando para o modo como os *Griots* transmitem suas histórias. O uso destes contos foi entendido como uma maneira de aproximação da sociedade Africana e de sua predominante oralidade, apresentando aos discentes seu conteúdo e estrutura. Este eixo esteve diretamente relacionado com o anterior, que foi quando apresentamos a função de um *Griot*. A análise bibliográfica que fizemos esteve relacionada, também, com livros de contos.

Dentre eles, utilizamos *Ogum: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*, de Lúcia Chaib e Elizabeth Rodrigues (2000); o livro de Celso Sisto, *Mãe África: mitos, lendas*,

fábulas e contos (2007); e, por fim, o livro de Ilan Brennen e Fernando Vilela, intitulado *África – contador de histórias de bolso* (2008). Neles, encontramos contos com uma abordagem diferenciada daquela que estamos acostumados a ver no mundo ocidental, e, por isso, foram selecionados alguns contos para que pudessem ser contados em sala de aula, ou analisados pelos discentes.

Como bibliografia complementar, fizemos uso do artigo *Religiosidade africana e afro-brasileira: identidade e originalidade* de Felipe Figueira, (2009), já citado em um eixo anterior. Outro autor que utilizamos neste momento, foi Newton Freitas, *A mitologia africana* (s/d), que traz, dentre outras informações, os principais orixás da cultura Afro.

O conceito de *Griot* foi retomado, mas pudemos conceituar, também, os orixás. Buscamos apresentá-los com divindades de algumas culturas Afros, fazendo os discentes perceberem que cada orixá tem algo a proteger. Suas características humanas foram ressaltadas, o que permitiu maior aproximação com divindades gregas estudadas há pouco pelos discentes.

- **“Representações e identidades: a confecção da Abayomi”**

Sendo este nosso último eixo, tínhamos por objetivo principal apresentar aos discentes a Abayomi, uma boneca feita de trapos, de origem Iorubá. Nosso intuito era apresentá-la como meio de representação de orixás, contos e lendas, contextualizando-a como uma maneira, atualmente, de servir como positividade da cultura Afro.

Nosso primeiro texto de apoio, neste eixo, é uma página da web, da PUC do Rio de Janeiro, intitulada: *Abayomi* (s/d). Aqui é abordada a história de uma cooperativa que visa à positividade da cultura Afro-Brasileira através da confecção da Abayomi.

O outro texto que utilizamos, foi o de Felipe Figueira (2009), já citado nesta página. Contamos, ainda, com os livros de contos, de Lídia Chaib e Elizabeth Rodrigues (2000), e Celso Sisto (2007).

O último termo trazido à luz de conceitos abordados em sala, foi o da Abayomi. Apresentamos a boneca como um meio de positivar a cultura Africana e Afro-Brasileira, e que seu significado era “estar junto”, “presentear”, dando, assim, significado ao nosso objetivo final: incentivar os estudantes a fazerem uma representação de um orixá que havia sido sorteado, e, ao mesmo tempo, promover uma troca das bonecas confeccionadas por eles, dando, desta forma, o sentido de troca, de presente. Dando ênfase, mais uma vez, ao

sincretismo, buscou-se atentar, ao fim de experiência tão rica de estágio, a presença de cultura Africana e Afro-Brasileira no presente de uma forma tangível, que pudesse ser manuseada pelos estudantes e por eles significada.

Faz-se premente dizer que quando pensamos nos conceitos que foram trabalhados, consideramo-los como meio de discutir aquilo que estava sendo apresentado às turmas, naquele momento. Para Nikitiuk (1999, p. 16),

[...] o conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análises e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstituir seus processos e comparar suas evoluções.

Desta forma, entendemos os temas e conceitos discutidos em sala de aula, na construção de um conhecimento junto dos discentes, como algo fundamental, capaz de fazer compreender o movimento das sociedades, entendendo o porquê de algumas questões que se apresentam diante de nós no presente.

Novos parâmetros, novas práticas – o Ensino de História e as leis 10.639 e 11.645.

O ensino de História da África se faz necessário na prática diária de historiadores/professores não apenas no sentido de apresentá-la aos alunos, mas de internalizá-las neles. As recentes renovações de práticas e produções historiográficas ensejam o estudo de uma história temática que abrace o debate acerca do combate à discriminação racial e cultural. A negligência anterior se faz aos poucos superada através da adoção de novas fontes, métodos e perspectivas. Cabe a professores e acadêmicos a proposição de novas práticas e parâmetros frente a esta nova categoria de ensino, ainda embrionária. Trata-se de um campo ainda em aberto, onde há muito a ser feito e pouco a ser seguido – há, neste sentido, poucos materiais já produzidos e diretrizes já traçadas. A recente lei 10639/03, posteriormente incorporada pela lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história dos povos afrodescendentes e indígenas em instituições de Ensino Fundamental e Média vem na mesma direção, mas levanta a incômoda questão: estão os historiadores preparados para tratar do tema?

A carência de estudos aprofundados e disciplinas especializadas nos cursos de graduação em História vem sendo paulatinamente superadas pela criação de núcleos de estudos

especializados e pela publicação de estudos que integram suas questões a historiografia mundial. Exemplos disso são o Centro De Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos e o Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Candido Mendes (UCAM) e o Centro de Estudos Africanos, da USP (OLIVA, s/d, s/p). Seleccionam-se, nesta égide, novas fontes para estudos historiográficos, novos métodos e paradigmas que respingam na prática pedagógica institucional.

A referida lei vem suprir algumas carências do currículo da disciplina História, antes centrado em narrativas etnocêntricas, onde o continente Africano só se fazia ver em estereótipos e lugares comuns. Inserida em seu contexto, vem ensejada em uma mais ampla discussão que clama por um maior nível de flexibilização curricular e autonomia docente. Frente a sua adoção, pode-se apenas esboçar ou traçar planos de ação em sala de aula, bem como imaginar como será sua recepção em classes do ensino básico. Neste contexto, inserimo-nos enquanto estagiárias, tendo clara a necessidade de produção de materiais didáticos e paradidáticos. Se, por um lado, o desafio se mostra grande, este dá mais liberdade de ação e proposição de novos materiais e temas.

Ao traçar os parâmetros de uma educação das relações étnico raciais, sobrevivem alguns dos antigos dilemas da profissão docente. O primeiro aqui lembrado é o de tratar conjuntamente, e não dicotomicamente, a história Africana e a história Europeia, compreendidas em sua dinâmica e circularidade próprias (PEREIRA, 2008, p.21-43). Premente também é o cuidado para que não se caia no reducionismo dizendo ser a sociedade e a história Brasileira construída unicamente por brancos e negros. Não se deve também dar a entender que os brancos do Brasil atual são herdeiros diretos das concepções de mundo de historiadores da época anterior, herdando seus conceitos e julgamentos em relação a povos e culturas afrodescendentes.

Prerrogativas legais, neste sentido, apontam necessidades e norteiam prática possíveis e passíveis de serem efetivadas. Contudo, não apontam ou delimitam um caminho já fechado, estanque. Pelo contrário, permite apropriações, proposições de novos temas e campos de estudo.³ No caso aqui retomado, propôs-se pelas estagiárias, sob a orientação da professora da disciplina e a rápida acolhida da docente da turma, o estudo de religiosidades e mitologias em uma chave mais lúdica, tangenciada por diversas atividades. A lei, embora guia de uma prática

³ Tal tema foi apresentado e discutido no Seminário de Estágios da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado no dia 03 de novembro de 2011, na apresentação de título “As Religiosidades Africanas e Afro-Brasileiras no Ensino de História: Limites e possibilidades da lei 10639/03 no cotidiano da sala de aula”.

inovadora, não engessou a proposta, por exemplo, da confecção da boneca de trapos *Abayomi* – esta, pelo contrário, apontou temáticas e assinalou um caminho.

Embora nossa prática fosse diariamente guiada pelo norte maior da problematização de conceitos pré existentes e nisso investíssemos constantemente, muitas foram as resistências. A maior delas, que vale ser lembrada, refere ao uso do termo “macumba”. Em todas as aulas buscamos problematizar o termo, entendendo-o como possuidor de uma conotação pejorativa, referindo-se de forma depreciativa a práticas de culto africanas a Afro-Brasileiras no Brasil. Contudo, sua recorrência era enorme, e por mais que elaborássemos exercícios, materiais e dinâmicas, ao fim do estágio o termo ainda era utilizado. Por fim entendemos as limitações do período de estágio devido, principalmente, a sua inserção pontual: não seria um mês de aulas e atividades que desmontaria vocabulário e concepções, muitas vezes, nutridos socialmente. Houve uma ocorrência, no sétimo ano A, em que uma discente, integrante de culto Afro-Brasileiro contrapôs-se a nossa explanação do jeito que se dava. Disse: “eu sou macumbeira!”. O choque causado no momento não nos permitiu elaborar a reflexão agora transcrita, mas foi esta fala que nos fez repensar muito de nossas práticas. Embora pautássemos aulas, planos e atividades na promoção de uma educação étnico racial amparada em leis e prerrogativas legais, pouco ou nada conhecíamos da realidade e, sobretudo, da identidade dos discentes. As leis, embora nos norteassem, não nos contemplavam com tais aspectos, e nem poderiam. Paramos, refletimos, e temos como breve conclusão a ideia de que leis dão um norte, mas não apreendem todas as dimensões da farta realidade presente no cotidiano da sala de aula.

A crítica feita ao texto das leis e das Diretrizes Curriculares a ela correlatas está na redução feita, como se a matriz étnico identitária Brasileira se restringisse a brancos e negros. O risco existente em transformar a história nacional em um embate entre duas raças pode acabar por ofuscar demais composições étnicas também existentes e também subrepresentadas. Opor dicotomicamente África e Europa, negros e brancos, pode acabar por transformar o cenário histórico e social em um campo de lutas e embates dividido ao meio, bipolarizado (Idem). Não se trata, portanto, de uma prática de oposição, de tratamento de História da África e da Cultura Afro-Brasileira como item exótico e estanque frente a história Brasileira e também Europeia. O que aqui se buscou foi a apresentação de uma dinâmica própria, tangenciada por fatores diversos e portadora de variados atores de um processo histórico de um continente gigante e culturalmente múltiplo. A História da África que apresentamos não é por nós entendida como pitoresca, exótica, mas como parte primordial de uma matriz formadora da cultura e história Brasileira e mundial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de Cultura Afro-Brasileira e Africana são gestadas frente a reivindicações que destacam a necessidade de textos que orientem a formulação de projetos empenhados com valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. É uma das respostas possíveis ao clamor por maior destaque ao estudo da História, Cultura e Identidade de comunidades Africanas e Afro-Brasileiras. Têm assim o objetivo maior de gerar autonomia a tais populações dentro da cultura nacional, sendo esta possuidora de especificidades e particularidades (BRASIL, 2004, p. 1-16). Contudo,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens (...)(Idem, p. 7).

Mais que prerrogativas legais, são necessárias condições institucionais, curriculares e físicas para a educação das relações étnico raciais e o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no sentido proposto. Tais condições permeiam a formação de professores, que precisa ser visada no sentido de proposição de disciplinas, cursos e projetos que, efetivamente, capacitem profissionais aptos a atuarem de tal forma. Ainda retomando o texto das diretrizes.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (Idem, p. 9).

A formação de professores deve então ser permeada por tal sentido e concepção, culminando em uma prática educacional inclusiva a um nível institucional. Embora, conforme nos lembra Arroyo, o professor não deve esperar medidas e prerrogativas oficiais para se fazer na prática, no cotidiano escolar (1999, s/p), estas são importantes no sentido de apontar necessidades e definir parâmetros de ação e atuação docente.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal é, neste sentido, campo de estágio privilegiado; por seu caráter fortemente experimental e pela marcante presença de estagiários das mais diversas áreas do conhecimento, dá ao currículo maiores possibilidades de apropriação e flexibilização. Conforme já aqui citado em oportunidade anterior, seu Projeto

Político Pedagógico prevê, para o sétimo ano, um reduzido número de conteúdos quando comparado a demais instituições do mesmo nível. Permite, pois, que sejam propostos projetos e estudos de novas temáticas, abordando o tema sob diferentes ângulos e utilizando-se de diferentes metodologias. Foram-nos dadas condições de efetivação do projeto dado: o espaço físico, os materiais, o acompanhamento das orientadoras guiou-nos rumo a uma real efetivação do projeto traçado. Contudo, os poucos materiais já produzidos em relação ao tema foram ponto de preocupação – tivemos, assim, que elaborar nossos próprios materiais no reduzido tempo que precedeu e acompanhou o período de docência. Embora o projeto vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina no qual nos inserimos preveja a confecção de materiais e instrumentos didáticos, a parca produção anterior deixou-nos, de início, sem norte. Foi necessário muito estudo e um maior entrosamento com os estudantes para que fosse, enfim, proposto um material que contemplasse o conteúdo abordado e as expectativas discentes.

Elaboraram-se, pois: quebra-cabeças, textos didáticos, roteiros de análises de contos, entre outros. A diversidade de materiais empregados para que o estágio de fato se desse de uma maneira satisfatória e prazerosa foi ponto de destaque. Ao retomar o período vivido, suas intempéries e êxitos, percebemos a importância da promoção do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira da confecção de materiais e instrumentos didáticos diversificados.

Instrumento de estudo marcante foi o mito de criação Iorubá, apresentado aos alunos em forma de história em quadrinhos que deveria ser, conforme sua apreensão da história, ordenados. O envolvimento promovido pela atividade foi completo, e certamente os discentes não se davam conta de que entravam em contato com um sistema de mitos diferente daquele comumente visto em sala. A estratégia permitiu a leitura atenta bem como a escuta da narrativa. Mais que um exercício de escuta e de leitura, foi também um meio de aproximação para com outro sistema mitológico, em tantos pontos diferentes da mitologia grega que anteriormente estudavam.

A lei 10.639/03 vem em um momento de embates do Movimento Negro por maior espaço e visibilidade social; não nasce assim apenas de prerrogativas legais, mas de lutas sociais anteriores. Percebendo o papel da escola e do sistema educacional formal na prática social de exclusão, movimentos negros pautam-se na reivindicação por mudanças no sistema de ensino. Opõem-se no primeiro momento a veiculação de teorias racistas em instituições de ensino, clamam por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, por reformulações no currículo visando a valorização do papel do negro na História do Brasil e Europeia e também pela participação dos negros na elaboração de currículos institucionais. Os

constantes pedidos e reivindicações culminaram na promulgação e adoção de leis municipais e estaduais atendendo a estes (SANTOS, 2005, p. 21-38).

Neste sentido,

as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinamentos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino (Idem, p. 26)

Em 2003 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva alterou a lei 9394/96, incorporando a esta diretrizes da lei 10.639, acrescentando a esta os seguintes itens:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1^a - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2^a - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra. (Idem, p. 32)

A lei, ainda que não contemple todas as reivindicações e se refira a estas de forma geral, não fornecendo parâmetros e diretrizes para sua realização, aponta para uma nova sensibilidade frente a reivindicações já antigas. Por outro lado, aponta também para um certo descompromisso com sua aplicação, já que não estipula a obrigatoriedade do estudo de História da África e Indígena, bem como da cultura Afro-Brasileira e Indígena nos cursos de graduação (SANTOS, *Op. Cit.*).

Como definir, então, o perfil de educador apto a trabalhar com os novos conteúdos elencados? Segundo nossa tradição, deveríamos esperar medidas oficiais e pareceres, mas do processo de superação buscamos fazer um tempo de requalificação. A experiência de reformulação curricular nos faz confrontar com outros ideais de professor e de prática, e isso é formador. À medida que nos confrontamos com novas prerrogativas, parâmetros e legislações, cabe a docentes formados e em formação a proposição de novas práticas. Aguardar demais prerrogativas, neste sentido, esvazia a formação do professor já que o torna dependente de medidas legais impostas por terceiros. A facilidade com que leis definem características da

profissão é dado curioso, mas não podemos nos reduzir a elas; estas não abarcam, assim, o cerne do ofício de mestre. Somos, enquanto indivíduos e profissionais, mais que regulamentações legais; a experiência com ciclos desafia mestres e organizadores educacionais, chama-os ao estabelecimento de novos parâmetros para o funcionamento da instituição pedagógica formal (ARROYO, 1999, s/p).

Ao propor noções e diretrizes para o cumprimento da lei 10639, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” traz consigo a já antiga discussão no cenário educacional Brasileiro quanto à Pluralidade Cultural. Assim, seria superado a antigo mito de uma composição étnica homogênea no Brasil, podendo ser problematizadas mais matrizes identitárias e tomadas como importantes na constituição cultural do país. Importante é, contudo, lembrar que tais movimentos e discussões são datados e políticas de autenticidade cultural e movimentos por uma maior flexibilização curricular e autonomia docente vêm suportados por mais amplas discussões e por seu momento de efervescência histórica. Problematizar tais documentos, legislações e diretrizes é uma medida premente, inadiável e necessária para sua eficiente implantação nas classes escolares (ABREU, 2008, p. 5-20).

Mais que a exposição de conteúdos planejados, propusemo-nos, assim, a tratar também de questões atuais aos alunos que influenciassem seu contato com Afro-Brasileiros e suas manifestações culturais. A todo momento era abordado, ainda que brevemente, o tema preconceito, já que buscávamos estabelecer um diálogo que, mais que acrescentasse conteúdos, reformulasse práticas. Foi trabalhado, neste sentido, o termo “macumba” e seu sentido pejorativo, sendo apresentando aos discentes outros termos e meios de tratar e referir-se a práticas de culto Africanas e Afro-Brasileiras. No trabalho com os orixás, já ao final do período de estágio, o tema foi retomado, sendo apontadas as divindades do Candomblé como legítimas e merecedoras de estudo e aprofundamento.

Todavia, ainda em muitos aspectos a África se apresenta como uma “ilustre desconhecida”, cujo misterioso interior esconde um povo sem nome, dono de instituições sem história. O continente, muito pelo contrário, abarca seis troncos linguísticos e suas bifurcações, bem como uma ampla religiosidade que abarca aspectos de ancestralidade, politeísmo, dualismo, espiritualismo. A deturpada visão homogênea socialmente veiculada passa a ser questionada através da lei 10639 – contudo, seu cumprimento se dá por ser caráter de lei e também por pressão dos movimentos negros do século XX, ilustrando sua dificuldade de implantação e a necessidade de pressões e cobranças para que sua execução de fato se dê. A

carência de materiais e recursos didáticos é uma realidade que vem sendo paulatinamente superada pela impressão e edição de coleções atualizadas e renovadas, deixando aos professores não apenas a tarefa de selecioná-las, mas também de empregá-las (LIMA, 2008, p 53-74).








Findando o presente eixo, deixa-se aqui clara a importância conferida pelo grupo e pela orientadora à confecção de materiais didáticos que abarcassem as temáticas propostas. Embora a consulta a materiais anteriormente publicados e o amparo em prerrogativas legais tenha sido de inegável presteza, a autonomia de confeccionar e empregar os materiais didáticos feitos de próprio punho conferiu ao estágio não apenas a característica de apontar para manifestações religiosas e culturais Afro-Brasileiras, mas deu-o um pouco da “nossa cara”.

Mobilidades temporais, espaço de trocas – relação presente/passado/presente como meio de pensar o Ensino de História.

O tema eleito como norteador da prática de estágio mostrava-se, além de amplo, desafiador. Estudar, em três sétimos anos, religiosidades e “mitologia” Africanas e Afro-Brasileiras demonstrou-se um investimento promissor, mas seu desenrolar foi árduo. Desta forma, optamos por iniciar a docência através de uma aproximação com o presente vivido dos discentes, sendo esta uma forma de acionamento de conhecimentos prévios. Entendemos tal estratégia de aproximação temporal como profícua para o Ensino de História, já que permite o estabelecimento de uma relação entre os componentes do passado e a experiência vivida dos estudantes e propõe trocas entre aluno, professor e conteúdo, foi eleita como primeira atividade do estágio de docência.

Apresentaram-se na primeira aula dada imagens que mostraram brevemente a presença Africana no Brasil e, principalmente, no estado de Santa Catarina – cada imagem era apresentada duas vezes, sendo a primeira desprovida de quaisquer descrição e a segunda munida de legenda descritiva. Interrogamos, pois, os alunos: que lugar é retratado? É próximo ou não? Posteriormente, ao serem acrescentadas as legendas, o espanto quanto à proximidade de algumas das localidades representadas foi logo substituído pelo acionamento de pequenas recordações. Alguns alunos deram-se conta de terem presenciado algumas práticas de culto Afro-Brasileiras, enquanto outros lembraram-se de relatos de parentes e pessoas próximas. Ao fim da apresentação de imagens, mostrou-se à turma algumas representações de Nossa Senhora dos Navegantes e Iemanjá e assim abordando a ideia de sincretismo religioso. Tais imagens

foram retomadas na atividade aplicada na mesma aula, sendo apontadas semelhanças e diferenças entre elas.

		
<p>Oferendas a Iemanjá em Salvador. Abril.Com. Disponível em http://www.abril.com.br/noticias/brasil/culto-iemanja-rio-janeiro-destaca-diversidade-religiosa-racial-530596.shtml. Acesso 26 de abril de 2011.</p>	<p>Culto a Iemanjá. Disponível em http://fanclubnovacaliforniaseixas.ni.ng.com/profiles/blogs/candouble-1?xg_source=activity, Acesso 26 de abril de 2011.</p>	<p>Homenagem a Nossa Senhora dos Navegantes, em Barra Velha. http://www.santacatarina.radarsul.com.br/barravelha/festa_navegantes.asp. Acesso 26 de abril de 2011.</p>
		
<p>Homenagem a Nossa Senhora dos Navegantes em Palhoça (SC). Fotógrafa: Renata Batista.</p>	<p>Homenagem a Iemanjá em Balneário Camboriú, na XVI Festa da Yemanjá. Unicamania. Disponível em http://www.unicamania.com/cidade/index.php?option=com_content&view=article&id=1144%3Ayemanja-e-homenageada-em-balneario-camboriu-&catid=98%3Aregiao&Itemid=2&lang=pt. Acesso 26 de abril de 11.</p>	<p>Representação de Iemanjá. Disponível em http://andressatamia.multiply.com/journal/item/13/13. Acesso 26 de abril de 2011.</p>
 <p>Representação de Nossa Senhora dos</p>		

Navegantes. Disponível em http://www.artedavida.net/oracao-a-nossa-senhora-dos-navegantes/ . Acesso 26 de abril de 2011.

Imagens apresentadas em classe na primeira aula, em um primeiro momento sem ; de culto geogrã portarem descrição alguma, e no segundo momento trazendo referência. jetivo maior era contrapor-se a uma visão maciçamente difundida nomeada por Leite (1996, p. 37-53) como “invisibilidade negra no sul do país”. Tal concepção, oriunda de uma tradição de análise proposta nos séculos XIX e XX, período no qual era incentivada a imigração massiva para a região, fortaleceu-se ao longo do tempo no plano ideológico, político e mitológico. Passava-se assim a negar a presença do negro no território catarinense, constituindo-se um vazio a ser ocupado pelos imigrantes. A tradição de estudos históricos que relaciona o porte econômico de determinado estado ou região ao seu percentual de escravos acaba fortalecendo a tese, uma vez que Santa Catarina, nos períodos colonial e imperial, não apresentava mais que um reduzido comércio interprovincial. Tal visão é contraposta, e entende-se esta tese não apenas como resultado de uma tradição já superada, mas também como uma concepção ainda mantida e não suficientemente questionada (Idem).

A partir das ideias acima, pode-se considerar que a produção desse discurso da “invisibilidade negra” ofusca a presença Africana e Afro-Brasileira em território catarinense e torna necessária a sua reflexão e problematização em sala de aula. O passo inicial rumo a tal premissa foi, então, a aproximação com o presente vivido dos discentes, apontando para a presença próxima de práticas de culto Africanas e Afro-Brasileiras. O desenvolvimento dessa problemática inicial ocorreu por meio de gravuras, fotos e imagens da presença de influência Afro no estado constituiu-se como desafio, mas também como confronto a visão já explicitada. Retomando também as leis já apresentadas em eixo anterior, tal escolha pautou-se na promoção de uma Educação Étnico Racial, entendendo-a como uma prática pedagógica institucional que busque não apenas a mediação de conteúdos, mas a mudança de atitudes e concepções.

Remeter ao presente, ao território percorrido e conhecido de todo e cada aluno, fez com que eles pudessem olhar em volta e, enfim, assinalar a presença Africana antes despercebida. Incentivados a contar o que viam, pensavam e sentiam, perceberam a proximidade do tema; estava então dado o primeiro passo para o estudo do conteúdo, sendo agora necessária a desconstrução de demais visões pré concebidas dos discentes. Referenciou-se o tempo presente devido, principalmente, a pouca idade dos discentes e a novidade do tema. Para o

estabelecimento de uma abordagem satisfatória era essencial a relação com referenciais já conhecidos e próximos, o que permite a troca de experiências e o diálogo entre professor, aluno e conteúdo.

O estabelecimento de tal estratégia possibilitou a quebra da resistência inicial para com o conteúdo e as estagiárias, permitindo aproximações com a realidade conhecida e também o debate de informações jogadas pelos alunos. Contudo, deixa-se aqui claro a ocorrência, apesar da incansável discussão quanto a termos e práticas de preconceito e exclusão, a recorrência de dizeres e termos que buscávamos, se não erradicar, diminuir. A prática de docência compreendida no estágio é restrita, principalmente no quesito temporal – o cerca de um mês ocupado na posição de docente da turma não é capaz de desbancar sozinho concepções por vezes enraizadas e proclamadas em demais espaços de convivência da criança. Podemos e devemos, claro, propor a crítica a concepções preconceituosas, principalmente ao tratar tal conteúdo, mas temos ciência da pouca possibilidade de ação quando sozinhas.

A apresentação das referidas imagens abriu possibilidades de conexão com práticas de culto e divindades Africanas e Afro-Brasileiras visíveis em território catarinense. Para Silva (1995, p. 24-37) estas são entendidas como manifestações sociais, e devem ser inseridas em seu tempo, não buscando aplicar a todos os seus procedimentos a racionalidade predominante na contemporaneidade. Possuidoras de lógica e temporalidade própria, inserem-se de maneira diferenciada em diversos contextos sociais e culturais. Seu lugar frente a demais práticas religiosas e de culto é também conferido socialmente de acordo com seu entorno, existindo um jogo de poderes para que haja a legitimação de determinado culto em detrimento de outro. Entender o lugar conferido na atualidade a religiosidade Africana e Afro-Brasileira deve ser parte, portanto, de um esforço de compreensão da atualidade e dos diferentes atores que a compõe. Remeter o conteúdo exposto à atualidade permite, assim, além da aproximação, a proposição de uma postura crítica que insira práticas de culto em seu lugar histórico e social.

Para Ferreti (1995, p. 95-110) a expansão das religiões Afro-Brasileiras torna-se visível principalmente através do culto aos orixás, jogos de búzios e demais práticas. Tais religiões apresentam origem no Continente Africano, mas hoje são tanto ou mais Brasileiras que Africanas. Apropriadas, ressignificadas, vividas, ganham outros contornos e formas de acordo com o tempo, entorno social e cultural. Identidade étnica e negritude são, para o mesmo autor, entendidas como conceitos teóricos; os que vivem tais religiosidades e presenciam tais práticas percebem-nos, mas não se dão conta de sua face teórica, centrando-se em seu lado palpável e visível. Em outras palavras, quem vive e apropria o Candomblé provavelmente relega ao

segundo plano sua origem étnica e geográfica, preocupando-se em realizá-lo, praticá-lo. Tal inserção social de práticas de culto Africanas e Afro-Brasileiras deram subsídio e condições para a realização desta primeira atividade de apresentação de imagens, uma vez que a realidade e as concepções do Candomblé não se fecham em seus terreiros e casas de oração. Os estudantes responderam perguntas, lançaram dúvidas, e, mais que isso, demonstraram e expuseram conhecimentos próprios e prévios quanto ao tema. Embora pouco ou quase nenhum frequentasse terreiros de Candomblé ou outros espaços de culto Afro-Brasileiros, a grande maioria possuía alguma vivência ou recordação envolvendo práticas inseridas em tais cultos. O mais citado era, sem dúvidas, o ato de lançar flores ao mar na virada do ano, mas, aos poucos, quando instigados, outras recordações vinham à tona, compondo rico material para discussão. Esta primeira atividade, centrada na aproximação presente/passado/presente, permitiu que se vociferassem inquietações e opiniões de cada discente, bem como o confronto de lugares comuns presentes no estudo destas religiosidades.

Aproximar o presente vivido da sala de aula revelou-se uma profícua experiência à medida que permitiu a perda do estranhamento frente ao tema e abria portas para, enfim, o estudo da História da África da perspectiva que foi por nós eleita. Entendemos, pois, a retomada do presente, do próximo, do palpável, como um meio de facilitar a mediação didática proposta. Elencando percepções individuais dos discentes, foi possível, assim, desconstruí-las, problematizá-las, utilizá-las para subsídio na apresentação de demais temas e eixos.

Da construção e recepção – a aceitação e utilização do material didático.

Inserindo-se na proposta do grupo de trabalhar com “mitologias” e religiosidades Africana, o tema foi dividido em quatro eixos dentro dos quais textos didáticos foram elaborados, bem como atividades em diferentes suportes e distintas formas de resoluções.

Os quatro eixos trabalhados foram:

- “Áfricas no Brasil, Brasil na África: trocas, intercâmbios, representações”
- “África e Grécia, Africanos e Gregos: contatos e trocas, conceitos e descrições.”
- “História da África entre a escrita e a oralidade: Contos, mitos, lendas e tradição oral.”
- “Representações e identidades: a confecção da Abayomi”

Uma vez que a atuação no campo de estágio, antes, durante e depois da regência se deu no interior do projeto que nos inserimos, atuamos nossa prática em seus objetivos e proposições. Nesta égide maior se dá no sentido da proposição de novas práticas escolares referentes ao estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Nas palavras da própria autora, o desejo maior é o de

traçar uma trajetória de pesquisa composta de dois itinerários: trilhar um primeiro caminho para investigar a produção historiográfica sobre a escravidão na América Portuguesa e o período pós-emancipação no Brasil(...) e, ao mesmo tempo, trilhar um segundo caminho de investigação para a construção de uma metodologia de ensino de história baseada na articulação dos elementos constitutivos do saber histórico com os do fazer pedagógico. (DELGADO, 2009, s/p)

Ainda nesta perspectiva, a construção de material didático faz-se primordial. Fugindo de ideias de inovação e renovação, busca-se estudo de determinado aporte metodológico que permita sua utilização em classe com objetivos pré estipulados. Há uma preocupação do projeto e, como não poderia ser diferentes, no grupo que nele se insere, na “concepção teórica e metodológica de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico escolar que orienta a elaboração desses materiais e o agenciamento na prática pedagógica” (Idem). O Conhecimento Histórico Escolar é entendido como construção diária de um conhecimento vivido, e defini-lo mostra-se uma difícil tarefa. Segundo Cardoso (2007, p. 209-226), esse tipo de conhecimento é fruto de uma profícua relação entre professor e aluno, e de todo o entorno social e cultural composto pelo espaço institucional escolar, não se tratando de um saber instituído ou anteriormente dado. Nasce de representações e interpretações de uma atuação que é fruto do conhecimento de uma ciência de referência e de uma satisfatória didatização.

Esclarece-se aqui, também, que a avaliação não precisa nem tampouco deve evidenciar um caráter de cobrança, mas de diagnóstico constante que permita um acompanhamento do processo e consequentes mudanças de professores e alunos. Avaliar, nesta perspectiva, confere a prática docente um horizonte de mudanças benéficas e transformações concretas (LUCKESI, 1997. p. 27-37).

Eis então, em um breve resumo, o que produzimos ao longo do estágio de docência no campo já apresentado. Sua utilização em sala e recepção pelos discentes, embora de difícil apreensão, é também brevemente apontada, tendo como base os diários de aula das estagiárias e as respostas entregues pelos discentes no momento de aplicação da atividade.

- **Textos didáticos**

Foram produzidos dois textos didáticos no interior dos dois primeiros eixos temáticos: “Áfricas no Brasil, Brasil na África: trocas, intercâmbios, representações”; “África e Grécia, Africanos e Gregos: contatos e trocas, conceitos e descrições.”

Inserido no primeiro eixo, está o texto denominado: *Candomblé, Orixás, Africanos* (ANEXO 2). Nosso objetivo era perceber que a expansão das religiões Afro-Brasileiras torna-se visível, principalmente, através do culto aos orixás, jogos de búzios, dentre outras práticas. Tais religiões apresentam origem no Continente Africano, mas hoje são tanto ou mais Brasileiras que Africanas (FERRETI, 1995. p. 95 – 110). Neste sentido, apresentamos o texto em folhas A4 frente e verso, com o conteúdo esquematizado em formato de paisagem, onde colocamos em pauta os temas descritos no título, percebendo que as trocas ocorreram e ocorrem, também, no campo cultural/religioso. Na parte da frente foi brevemente descrito o Candomblé em sua origem Africana, apontando também as principais crenças; na barra lateral encaixou-se em um pequeno mapa da África uma sinalização referente aos povos Iorubás, povo cujo candomblé tem sua origem. Ainda na barra lateral, logo abaixo do mapa, descreveu-se brevemente as divindades componentes do Candomblé, os orixás, quem são e formas principais de culto. No verso da folha também é possível visualizar uma barra lateral, sendo que nesta estão duas representações – uma de Iemanjá outra de Nossa Senhora dos Navegantes – com suas respectivas descrições. Ainda nesta face do escrito foi proposta a relação do Brasil com a África no que diz respeito principalmente à religiosidade, e lançando algumas perguntas dirigidas aos estudantes referentes às duas imagens na lateral. Em duas caixas de texto elencaram-se os nomes de alguns orixás mais conhecidos, seguidos de um pequeno glossário.

O texto didático foi entregue aos discentes e solicitada a leitura silenciosa. Após esta, foi feita uma leitura coletiva, quando cada aluno lia um parágrafo em voz alta, à medida que a estagiária da classe ia se manifestando, acrescentando informações e tirando dúvidas.

No momento de entrega do material para resolução, alguns alunos das diferentes turmas mostraram ressalvas devido, acima de tudo, ao tamanho do texto. Ao ser solicitada a leitura silenciosa muitos tiveram dúvidas sobre o ponto correto para o início da leitura. Após o início, outros revelaram dispersão, percebida por nós através de conversas paralelas e olhares dispersos. Em seguida, no momento de início da leitura em conjunto, alguns questionaram o porquê da leitura silenciosa, já que a leitura coletiva em seguida se daria. Este pode ser o posicionamento habitual da turma perante a leitura, o que levaria a postura negligente dos

discentes diante a leitura individual. Mesmo em meio a essa recepção negativa inicial, o conteúdo do texto os incitou a exposição das dúvidas, e o debate de concepções individuais quanto ao tema abordado, transformando esta experiência inicial com texto didático em algo bastante rico.

Encerrando as aulas do segundo eixo temático trabalhamos com as turmas o texto intitulado: *África de muitas aldeias e incontáveis reinos* (ANEXO 7). O texto foi entregue em uma folha A4, também em posicionamento de paisagem, na qual haviam três colunas, duas maiores nas laterais com o conteúdo propriamente dito, e a do meio com dois quadrinhos. Em um dispunham-se algumas informações referentes ao texto enquanto o outro trazia um pequeno glossário. No referido material estavam contidas informações relativas à África desde os povos caçadores coletores até os primeiros reinos a emergir e ter contato com os povos Europeus. Neste momento foram selecionados apenas quatro dos inúmeros reinos e sociedades existentes no continente devido ao tempo disponível para seu estudo ao longo do estágio. A escolha se deu de acordo com a escolha de aspectos por nós empregados e entendidos como primordiais a serem tratados em sala de aula de acordo com a temática abordada.

Este material foi trabalhado de forma diversa daquele utilizado no primeiro eixo; neste momento o texto foi entregue e também solicitamos a leitura silenciosa. Já que a atividade vindoura se daria em duplas, os alunos já se encontravam sentados dois a dois. A leitura deveria ser realizada individualmente, sendo que cada discente possuía seu texto para ser colado no caderno; a atenção foi prejudicada, segundo observações das estagiárias, pela presença próxima e constante do colega formador da dupla, o que fez com que o tempo destinado a leitura fosse maior que o inicialmente previsto. Após a leitura, na qual estes foram orientados a assinalar as partes mais importantes do texto, foi entregue uma atividade a ser realizada pelas duplas com base no texto didático já entregue. Apenas na aula seguinte cada estagiária retomou o conteúdo já lido pelos discentes, viabilizado no momento de resposta da atividade. Deu-se, assim, uma aula expositiva, na qual não ocorreu nova leitura, mas a explicação do tema e a retirada de dúvidas apreendidas na aula anterior.

Na aula expositiva referente às aldeias e reinos africanos, palavras chaves foram sendo colocadas na lousa, sendo que a partir delas o conteúdo foi sendo debatido. Os alunos demonstraram grande interesse pela temática, apresentando algumas dificuldades principalmente quanto à organização social das sociedades apresentadas. Devido a isto, um pouco mais de tempo foi despendido sobre tal tema. O assunto despertou grande curiosidade em todos os três sétimos anos trabalhados; no sétimo ano C a empolgação foi tamanha que, ao

que nos pareceu, todos os alunos quiseram expor suas opiniões e discutir o texto com tal empolgação que gastou-se duas aulas na temática, ao invés da uma aula que foi suficiente nos demais sétimos anos.

- **Imagens**

O trabalho com imagens foi realizado no primeiro eixo: “Áfricas no Brasil, Brasil na África: trocas, intercâmbios, representações”, quando da primeira aula com o uso do Data Show como recurso foram projetadas sete imagens – fotos e representações (ANEXO 1) – que ilustram a presença de práticas de culto e demonstrações de religiosidade, cujo enfoque será voltado ao culto de Iemanjá. Estas imagens foram utilizadas na tentativa de aproximação do conteúdo que seria estudado nas aulas subsequentes, optando-se então por mostrar um dos aspectos da África presentes e visíveis hoje no Brasil. Retrataram-se práticas de religiosidade, passando assim a atentar e perceber o continente africano e o povo que dele descende no Brasil como portadores e produtores de cultura múltipla e própria e travando relações com o presente tangíveis.

As imagens apresentadas constituem-se de fotos de práticas de culto a Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes em diversas localidades Brasileiras e também duas representações artísticas, uma de cada divindade. As últimas imagens apresentadas referenciam especificamente o culto a Iemanjá, recorrente em áreas litorâneas do sul do país; com fotos e imagens de locais e práticas de culto mais próximos temporal e geograficamente, destacando-se o culto a Iemanjá como meio de apontar a presença Africana no Brasil e em Santa Catarina.

Em um primeiro momento mostramos somente as imagens, cinco das sete, sem qualquer identificação, e a cada imagem questionávamos os alunos: “*O que vocês vêem?*”, “*Que pessoas? Objetos? Cores?*”, “*Que lugar é esse?*”, “*O que é ofertado?*”, “*Você já viu algo parecido? Onde?*”. As manifestações foram gerais, muitos levantavam as mãos participativamente, compartilhando suas experiências e lançando suas dúvidas. Mas uma resposta foi generalizada e, neste sentido, todas as turmas tiveram a mesma postura com as imagens, afirmando num primeiro olhar que aquelas imagens eram originárias da Bahia.

Ao fim da exibição e discussão em torno das primeiras imagens sem legendas ou descrições, exibimo-las novamente, agora com suas devidas identificações. Questionamos então se eles imaginavam que as fotos eram de lugares tão próximos, ao que muitos

responderam que não. Contudo, alguns alegavam ter visto algo semelhante nas redondezas, e novos relatos surgiam confirmando o presenciado pelo colega. A comoção foi geral.

Finalizando o trabalho com imagens mostramos outras duas representações: uma de Iemanjá e outra de Nossa Senhora dos Navegantes. A explicação que se seguiu propôs a existência de semelhanças entre ambas, destacando a diferença quanto a sua apropriação e origem, sendo assim enfatizada a sobrevivência de uma religiosidade Africana velada, reapropriada sob novos aspectos, mas ainda presente. O culto a Iemanjá foi inserido a um conjunto de práticas rituais e religiosas que se circunscrevem no Candomblé, religião Brasileira de matriz Africana, que se insere no processo de diáspora africana para o Brasil. Iemanjá, neste movimento, aproxima-se de Nossa Senhora dos Navegantes, possuindo similaridades tanto físicas quanto relacionadas aos cultos, sendo ambas protetoras dos mares e padroeiras da fartura e da boa pesca.

- **Documentos históricos**

Antes mesmo de iniciarmos a docência, já no período em que nos preocupávamos com os materiais que poderíamos utilizar em sala de aula, discutimos a possibilidade do uso de documentos históricos. Os documentos históricos foram entendidos como objetos privilegiados para construir, de forma conjunta, um saber histórico escolar e para estimular a participação dos discentes e incentivar práticas de interpretação e questionamentos. O material, pois, foi tomado como facilitador da compreensão das continuidades e efemeridades temporais, sendo estimulador de uma troca dialógica de informações e conhecimentos entre aluno e professor. Como aponta Rodrigues (2001), o uso do documento histórico é um exercício de pesquisa conjunta a ser lançado em classe, em que são oferecidas chances de propor uma desconstrução de verdades pré-instituídas e inserção da fonte em seu contexto de época.

Ao utilizar um documento histórico em sala de aula o professor deve ter clareza de sua finalidade e de seus objetivos. Em nosso caso, quando utilizamos os documentos em classe, tínhamos como objetivos empregá-los como fontes para construção de uma problemática histórica; e estudá-los como fontes de respostas para problemáticas apresentadas.

Segundo Schmidt e Cainelli, o documento serve como um meio de exemplificar uma situação ou fato histórico, sendo que o professor deixa de ser o centro da relação ensino-aprendizagem. Ao utilizar o documento como fonte para construir uma problemática, devem ser selecionados a fim de que provoquem admiração e interesse dos alunos, contribuindo, desta

maneira, para a construção de novos argumentos históricos. Por fim, ao estudá-lo como fonte de respostas para problemas, o documento, que é um instrumento, não revela nada por si só, mas serve como meio para responder questões do aluno e do professor. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 104-105).

Tratando mais especificamente dos materiais que elegemos para uso em sala de aula, é preciso deixar claro que, ao decidirmos trabalhar com documentos históricos, preocupamo-nos não apenas em trazer para a classe excertos escritos, mas também imagens. Estas, utilizadas como meio de representar o tempo, devem, como qualquer outro documento, ser questionadas e não utilizadas como mera ilustração. Esse era ponto comum entre as estagiárias e ficou mais claro com a entrada em sala de aula, que as imagens não falam por si só, mas que precisam ser questionadas, analisadas e investigadas.

Utilizamos como imagens/documentos as já citadas, no sub tópico anterior, representações de Nossa Senhora dos Navegantes e Iemanjá, e imagens das festas em homenagem a estas divindades pelo Brasil.

Na segunda aula pudemos apresentar aos discentes dois documentos diferentes: o excerto da narrativa do historiador Grego, Heródoto, em que ele traz sua visão sobre povos africanos (ANEXO 4); e um trecho de uma narrativa de um *Griot* (ANEXO 5), que faz uma descrição de sua função social e sua importância para a transmissão da história.

Com o intuito de aproximar os discentes do que seria uma fonte histórica antiga, o pedaço de papel que continha o excerto de Heródoto foi entregue a cada discente, mas de uma maneira que pudesse ser mais atrativo: em um pequeno pedaço de papel reciclado, colocamos o trecho que gostaríamos de trabalhar em sala e chamuscamos suas pontas, enrolando-o como se fosse um pergaminho. Na primeira turma em que o documento foi trabalhado foi feito uso de um baú onde estavam guardados os documentos forjados, numa tentativa de simular a descoberta de um novo documento, mas nas outras duas turmas não foi possível apresentar o material desta forma devido às más condições do baú.

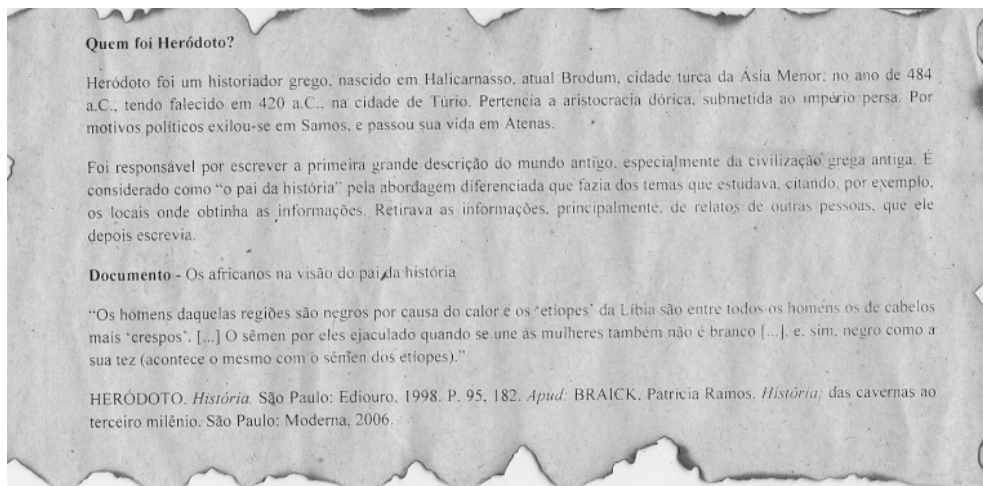


Figura 1 – Excerto da narrativa do livro “História”, de Heródoto.

Quando o documento foi entregue, o burburinho foi grande, parte pela surpresa com o suporte do material, com a textura e com o forte cheiro do papel chamuscado, o que os deixou curiosos e interessados. O conteúdo foi lido em voz alta pelo grupo e então os alunos foram estimulados a identificar o documento: relatando o autor, de que época ele fala, e que tipo de fonte é esta. Após as identificações discutiu-se a importância de Heródoto para a escrita de uma história do mundo antigo, o valor atribuído às fontes escritas e a grande valorização do mundo Grego como berço da história da humanidade. Foram então cedidos alguns minutos para que os alunos sublinhassem todas as palavras desconhecidas no pequeno texto, para a criação de um glossário passado no quadro negro que deveria também ser feito no caderno. Este é, pois, um meio mais produtivo de apreender o significado de uma palavra: ao mesmo tempo em que alguns não perguntariam por timidez, os discentes são estimulados a colocar suas dúvidas e questionamentos, construindo o vocabulário em conjunto. Entendemos, também, que tal prática não deve ser exclusiva da disciplina de língua portuguesa, mas que deve perpassar por outras disciplinas que a todo momento apresentam palavras novas aos estudantes.

A seguir um mapa foi apresentado e demonstrado para os discentes de qual lugar (Grécia) e sobre qual lugar (Líbia) o autor fala no texto, identificando-o como parte do que hoje conhecemos como África. Refletiu-se então sobre o motivo pelo qual Heródoto descreve esses povos da maneira que os descreve.

Com relação à narrativa do *Griot* utilizamos um pequeno trecho, em que há uma autodescrição de suas funções. Abaixo deste, colocamos um breve texto, tratando da importância da oralidade nas culturas Africanas, para que os discentes pudessem perceber que havia algumas diferenças entre os modos de transmitir a história.

Como se tratava de uma transcrição de um relato oral, este documento foi apresentado no formato habitual, folha A4. Após a leitura os alunos foram estimulados a montar também um pequeno glossário, sendo a seguir identificado o documento, relatando o autor, de que época ele fala, e que tipo de fonte é esta. Nesse momento, após as respostas dos alunos, abordou-se o papel do *Griot* e sua função social na preservação da memória coletiva de várias sociedades Africanas no presente e no passado.

Procuramos dimensionar a oralidade não como uma forma de expressão inferior à escrita, mas demarcá-la como parte das especificidades de determinadas sociedades Africanas, para as quais, a oralidade está relacionada ao valor da palavra como forma de expressão da tradição, da valorização da escuta, da criação, da reelaboração (a partir dos critérios do narrador – entre os quais valoriza-se a estética da palavra falada).

O texto foi minuciosamente detalhado e debatido em cima de questões como: colaboração do *Griot* para o enaltecimento dos reis; sua função enquanto preservador da memória; diferenciação do papel da escrita e o da oralidade, entre outros.

A participação e interesse dos discentes quanto a este documento foi consideravelmente menor do que em relação ao documento anterior. Tal fato pode se dar devido, acreditamos, não só ao primeiro texto ter sido apresentado em formato diferente, mas também em decorrência da temática mais polêmica, já que Heródoto empregam descrições depreciativas e impressões negativas sobre os etíopes, e o segundo texto trata-se de um relato oral, que configura como mais distante e abstrato.

O uso destes dois documentos em uma mesma aula tinha como objetivo um contato com a narrativa da época, a percepção das diferentes estruturas visíveis no escrito Africano e no escrito Grego, ressaltando a discrepância, mas não a hierarquização, entre um e outro.

Os contos e narrativas Africanas, que seram melhor explanados no próximo subtópico também foram elegidos por nós como material importante para o trabalho em sala de aula, naquele momento, e foram tomados para discussão e análise, entendidos também como documentos históricos.

Ao utilizar documentos em sala de aula, não objetivamos transformar o estudante em um “pequeno historiador”, já que neste momento tem-se uma função delimitada no ensino de História. Os estudantes do ensino básico estão aprendendo história, e não dominam o contexto histórico em que os documentos são produzidos (BITTENCOURT, 2004, p.328-329). O objetivo é, portanto, favorecer o desenvolvimento de autonomia intelectual, em que o aluno

possa ser capaz de fazer “[...] análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (Idem, p. 327-328).

Os documentos históricos empregados por nós em sala de aula puderam fazer com que os discentes não apenas percebessem que a história não é algo pronto, mas que ela é construída. Deu-lhes, pois, possibilidade de atuação no processo de compreensão de um dado momento histórico.

- **Contos Africanos**

Os contos e narrativas Africanas que elegemos como material importante para o trabalho em sala de aula foram tomados para discussão e análise, e entendidos também como documentos históricos. Deixou-se claro desde o princípio a oralidade das narrativas, seu uso e contexto social e foram trabalhados como uma forma de aproximação da sociedade Africana e de sua predominante oralidade, apresentando aos discentes não apenas seu conteúdo, mas também sua estrutura. Novos sujeitos históricos puderam ser, em cada conto, vislumbrados e valorizados, como já vêm sendo devido a um movimento interno e externo de renovação fecunda proporcionando sua análise e estudo dentro de sala de aula (NADAI, 2009, p. 27-37).

Os contos foram, da mesma forma que os demais documentos apresentados, questionados. Foi entregue a cada discente um conto que deveria ser lido individualmente, sublinhando as partes que consideravam mais importantes. Em seguida, formaram-se grupos, a partir dos contos que cada um havia recebido. Neste momento, foi entregue a cada um deles um roteiro de perguntas, no qual, dentre outras coisas, pedia-se que destacassem cenário, personagens, e desfecho da história.

O uso de tal documento dentro de classe permitiu o conhecimento de narrativas diversas, onde cenário, personagens e enredo se diferenciavam daquele comumente difundido e conhecido pelos estudantes. Tais narrativas permitiram que os próprios discentes percebessem as diferenças existentes entre a narrativa ocidental e a Africana.

Seu uso teve como ponto de partida a percepção, já no momento de observação, de dificuldades de leitura e escrita por parte dos discentes dos três sétimos anos da instituição. Neste momento, quando trabalharam-se contos e narrativas, preocupamo-nos não apenas com o conteúdo, mas também com a forma, a apresentação e a possibilidade de verbalização dos instrumentos didáticos e paradidáticos. Contudo, o conteúdo planejado e destinado às turmas já

delimitado no período de planejamento foi “carro chefe” da escolha dos textos e suportes, uma vez que consideramo-lo como ponto central do Ensino de História. Para que o quadro de dificuldades de leitura e escrita possa ser trabalhado e porventura alterado é preciso que haja uma diversificação de metodologias referentes à leitura e escrita. A escola não é o único meio difusor de uma cultura letrada, pois a criança já chega com uma carga prévia de vivência em uma sociedade “grafocêntrica” tal qual a atual. O texto pode apresentar diversos portadores (AGUIAR; PELANDRÉ, 2008,) que podem e devem ser abarcados também pelo espaço pedagógico institucional, ainda que em breves experiências de estágio.

O entendimento da sala de aula como espaço narrativo traz ao professor o papel de narrador. Primordial é a confluência de um saber instrumental, advindo de leituras de bibliografia pertinente e conhecimento do tema, e de um saber experiencial, nascido no espaço de socialização do conto. Estabelece-se, no momento de contação da narrativa, um jogo ficcional e um lócus emocional; o contador, neste sentido, se desfaz e refaz tendo em vista cada conto e cada público (COUTINHO, 2008, s/p). Neste sentido o trabalho do professor não deve se dar sozinho, devendo ocorrer um esforço conjunto de demais professores e funcionários da instituição. O uso simples e harmônico da voz por si só, às vezes, traz algo novo a prática pedagógica, emprestando encanto a uma rotina, por vezes, desgastante em alguns momentos (SANTOS, 2008). Utilizamos, no momento de nossa prática, não apenas a perspectiva da contação das histórias como momentos lúdico mas, semelhantes ao que faz o historiador Robert Darton, entendemos a dimensão história de contos e fadas. Estes são, pois documentos históricos e precisam ser apreendidos e entendidos em suas várias versões, sob os mais diversos portadores. Ilustram estas mudanças de mentalidade de época, apontando sua inserção em tempo e espaços determinados (DARNTON, 1986).

Especificamente no que tange ao Ensino de História e a nossa prática como estagiárias da disciplina, a proposição da referida atividade permitiu não apenas o entrosamento com uma nova narrativa, incentivando uma prática de leitura e escrita estimulante, mas também representou uma maneira de aproximação com uma representação então desconhecida pelos discentes: a representação do continente africano por meio de narrativas mitológicas, idealizadas em arquétipo.

A escola, pelas novas propostas curriculares, passa a ser entendida não mais apenas como local privilegiado de transmissão e aquisição de um conhecimento sistematizado, mas também de apreensão de conteúdos sociais e culturais destinados a uma mudança de práticas e de interpretações pessoais (BITTENCOURT, 2009, p.97- 128). Por isso a importância de sua

valorização como campo de debate e apresentação de novas realidades e narrativas. Afinal, a nova ênfase na formação pessoal chama à disciplina novos estudos, novas abordagens; a composição étnica Brasileira é, a partir daí, estudada sob uma nova ótica, dando nova visibilidade a negros, índios, e demais atores.

Procedimentos, métodos e avaliações – avaliações e atividades, um meio de diagnóstico.

Em reunião com a professora da classe, recebemos notícia da necessidade de obtenção, ao fim do estágio, de uma nota de 0 a 10. Com isso em mente optamos por fazer várias atividades, com dinâmicas e suportes variados, que ao fim somariam os 10 pontos requeridos. Ao todo foram realizadas três atividades discursivas interpretativas, sendo a primeira individual, a segunda feita em conjunto, e a terceira em duplas; uma quarta atividade foi a montagem de um quebra-cabeça; o trabalho seguinte foi uma análise de um conto através de um roteiro e posterior socialização do conto; e por fim uma pesquisa individual para a confecção de uma tradicional boneca de trapos denominada Abayomi.

A primeira atividade (ANEXO 3) estava ligada ao primeiro texto didático estudado: *Candomblé, Orixás, Africanos*; ela compunha-se de seis questões discursivas tendo as questões 3 e 4 acrescidas de ramificações, *a, b e c*. A atividade foi feita parcialmente em sala e o restante como dever de casa, sendo as duas últimas proposições compostas por perguntas a serem realizadas na forma de entrevista com parentes e conhecidos. A recepção ao texto, desta vez, não havia sido tão positiva devido ao seu tamanho que, para os discentes era um tanto “extenso”, levando-se aqui em conta as dificuldades de leitura e escrita percebida não só pelos docentes da instituição, mas também pelas próprias estagiárias durante o período de observação. A mesma reação se teve diante da atividade de três páginas que valeria 2 (dois) pontos.

A atividade seguinte (ANEXO 6) veio articulada ao trabalho com documentos históricos, tendo assertivas de ambos documentos em um total de nove perguntas discursivas e interpretativas. Nos sétimos anos A e B, as questões foram respondidas em sala em conjunto, onde a professora solicitava que alguém lesse a pergunta e ia dialogando com os discentes até obter uma resposta mais lapidada. Ao fim do processo, quando todas as questões obtiveram uma resposta, foi dado um tempo para que os alunos revisassem o que haviam escrito, e posteriormente entregassem essa atividade que valeria um ponto ao final do processo. No sétimo ano C, a dinâmica não ocorreu de tal forma devido ao tempo escasso, já que as

discussões em cima dos documentos levou mais tempo do que o programado,forçando o uso do exercício ficou como dever de casa a ser entregue na próxima aula.

O texto *África de muitas aldeias e incontáveis reinos* (ANEXO 7), foi entregue e, após a leitura individual, os alunos em duplas tiveram que responder a uma atividade (ANEXO 8). A atividade estava composta de cinco questões, sendo as duas primeiras discursivas, a terceira um pequeno texto com espaços vagos os quais eles deveriam completar com base na tabela presente no texto, a quarta possuía frases com, também, espaços em branco a completar sendo que essas palavras estavam por sua vez inseridas em um caça-palavras. Desta forma, além de preencher os espaços os discentes deveriam encontrar essas palavras no caça-palavras. Na última proposição, os alunos se depararam com um mapa da África com quatro regiões marcadas e eles deveriam acrescentar informações referentes a cada uma delas. Todas as proposições seguiam uma linha conforme sua apresentação no texto, sendo que a segunda resposta era possível de ser encontrada na parte do texto que sucede a primeira resposta e antecede a terceira, e assim por diante. Desta maneira esta atividade interpretativa deveria ser respondida com a ajuda das estagiárias, mas sem nenhuma explanação anterior a não ser uma breve introdução. Esta avaliação valeu dois pontos.

Como a temática deste exercício foi considerada pelos estudantes como interessante e tendo despertado muita curiosidade, além das diversas formas de proposição das questões e da permanência em duplas no momento de estabelecimento de respostas, a recepção foi positiva. O tempo despendido para a conclusão foi maior do que o esperado, já que as duplas se dispersavam com maior facilidade. O maior problema observado em todas as turmas foi a dificuldade em responder a terceira questão, na qual era exigida a transformação de uma tabela em texto, exercício com o qual os discentes não aparentavam estar habituados.

A quarta atividade estava inserida no terceiro eixo temático: *“História da África entre a escrita e a oralidade: Contos, mitos, lendas e tradição oral”*. Nesta aula foi retomada a função social do mito – algo que as turmas já haviam visto com a professora da classe antes do início do período do estágio – sua utilidade para determinadas sociedades e, especificamente, na sociedade Iorubá, sendo relembra sua preponderância social, tendo-o como fator de coesão social e promotor de um consenso quanto a um passado comum. Foi travada uma relação entre os mitos Gregos e Iorubás de criação do mundo, sendo este último contado a turma. Neste momento a turma foi dividida em trios ou quartetos, os quais receberam um envelope com peças de um quebra cabeça (ANEXO 10) e uma folha A3, onde as peças deveriam ser corretamente dispostas. Após formados os grupos e espalhadas as peças,o conto foi narrado

outras duas vezes para que as peças fossem reordenadas, conferidas e coladas. Essa montagem valeria mais um ponto acrescido a nota final.

A recepção foi fantástica - por ser uma atividade diferente, eles demonstraram atenção e um bom trabalho de grupo. Como resultado, um número ínfimo de trabalhos recebeu menos do que a nota máxima.

Inserido neste mesmo eixo, está a quinta atividade que compunha-se de oito contos (ANEXO 12), um roteiro de análise da história (ANEXO 13), e a socialização. Os contos foram distribuídos aleatoriamente pela sala e foi solicitado a leitura silenciosa individual; ao ser findada a leitura as pessoas que possuíam os mesmos contos deveriam se juntar, sendo então formados oito grupos de três a quatro membros cada. Os grupos receberam um roteiro de análise, no qual deveriam preencher uma tabela com dados sobre o conto, e três outras questões voltadas a aspectos da religiosidade dos povos africanos abordados em aula. Nesta, procuramos deixar claro que os mitos e contos que nos fundamentamos e temos acesso a livros foram, em sua época de criação, transmitidos oralmente entre grupos de pessoas, e que a sua transformação em textos escritos culmina na perda de alguns aspectos da oralidade e detalhes da narrativa. Desta forma, temos acesso a um livro que se baseou, provavelmente, em uma transcrição, sendo necessária a clareza de que, em seu momento de produção e difusão, o conto provavelmente apresentava características diferenciadas. Ao fim desta primeira aula o roteiro foi devolvido e no início da próxima dispusemos alguns minutos para que eles organizassem as apresentações.

Em uma das turmas as apresentações seguiram a ordem numérica dos contos, o que causou alguns problemas e reclamações dos alunos, perdendo-se nestas muito tempo, levando um dos grupos a ter que apresentar na aula seguinte. Para que o mesmo não ocorresse nas demais turmas foi adotado o sorteio, sendo que grupo sorteado deveria apresentar sem reclamações, e tudo ocorreu dentro do planejado. Alguns grupos apresentaram na forma de teatrinho, outros usaram a lousa para desenhar o cenário, usaram animais de pelúcia, mas a maioria dos grupos simplesmente foi a frente da sala e nos contou brevemente sua história.

Na aula anterior, contos africanos foram representados oralmente pelos alunos; neste momento damos vez à outra forma de representação, materializada na Abayomi (Anexo 14), uma pequena boneca de trapos de origem Iorubá. A aula, inserida no último eixo: *“Representações e identidades: a confecção da Abayomi”*, foi iniciada pela apresentação da boneca pela professora, utilizando-se para isso do quadro negro, explicitando neste seu significado, origem e função.

O termo *Abayomi* significa “presente” ou “estar junto”. É uma boneca feita com refugo de tecidos e nós, utilizada como regalo, como forma de agrado. No Brasil, toma forma como meio de positivar esta cultura Afro-Brasileira em constantes trânsitos, sendo inclusive tema e função de cooperativas (SILVA, 2009, s/p.).

O material necessário para a confecção da boneca de trapos *Abayomi* (refugos de tecido preto, retalhos variados e tesoura) foi distribuído a turma e nesta pequena boneca deveria ser representado o orixá pesquisado e estudado por cada estudante. Deveria este então fazer uso das cores próprias do orixá e tentar dar forma a suas características. Em aula anterior foi entregue aos discentes um roteiro de pesquisa (ANEXO 11) e um orixá foi sorteado para cada um deles, sendo ao final dois alunos encarregados de pesquisar cada um dos orixás. A pesquisa, assim como uma tesoura, deveriam ser trazidos para essa aula.

Foi, então, explicado o modo de fazê-la e os materiais para tanto necessários. Contudo, o objetivo maior era, através dela, representar o orixá pesquisado por cada aluno. Permitiu-se assim aos alunos que conhecessem determinada divindade, sua região de origem e de culto e também sua forma de representação e materialização no interior da mesma mitologia e religiosidade, aproximando-se das formas de representação afrodescendente atualmente perceptíveis no Brasil. A professora estava acompanhada das outras duas estagiárias, estando as três presentes para auxílio dos estudantes na confecção do material.



Figura 2 – *Abayomis* confeccionadas pelos alunos em sala de aula durante a prática de Estágio. Fotógrafa: Carolina Cechella Philippi

Na aula seguinte cada aluno escreveu seu nome em um bilhete colocando-o em uma sacola. Sendo assim feito um sorteio, algo como um “amigo secreto”. A professora explicou, retomando a aula anterior, o significado literal do termo “*Abayomi*”, tomado como “presente”,

“estar próximo”. Apresentou seu uso atualmente comum como presente, lembrança a ser entregue a amigos e entes queridos, o que ocorreu através do amigo secreto.

O primeiro bilhete foi sorteado pela professora - o aluno sorteado apresentou a sua *Abayomi* como o orixá que representa, dizendo sua origem, suas características, representações, cores e oferendas, justificando a escolha da forma e das vestimentas da boneca, e em seguida a entregou ao colega que sorteou. O processo se repetiu até que todos foram presenteados. A cada orixá apresentado, o aluno entregou a *Abayomi* ao aluno cujo nome sorteou. Dessa forma, à medida que foram apresentados os trabalhos, foram também entregues os presentes.

A experiência foi válida, pois foi um exercício lúdico e uma boa forma de encerrar os nossos trabalhos com a turma. Ao fim, os alunos tomaram contato não apenas com a representação de divindades Africanas e sua representação em materiais e técnicas de lá originários, mas também conheceram sua função atual de regalo e positividade das características e identidade Africanas e Afro-Brasileiras.

Recepção e apreensão – análise do material didático entregue

Já findado o período de estágio, recuperam-se algumas das atividades entregues aos alunos e, portanto, já respondidas. Dada a sua tardia recuperação, nem todos os alunos apresentaram seus exercícios, por isso tivemos acesso a uma parte das atividades entregues e apreendidas pelos sétimos anos do Colégio de Aplicação.

Já tendo sido retomada a avaliação bem como o uso de imagens e textos didáticos como recurso para desenvolvimento das aulas, é chegada a hora de retomada das atividades preenchidas pelos discentes. Cada integrante do grupo, de posse do material entregue a turma na qual lecionou, demora-se agora em uma breve análise, elencando principais pontos percebidos nas referidas atividades.

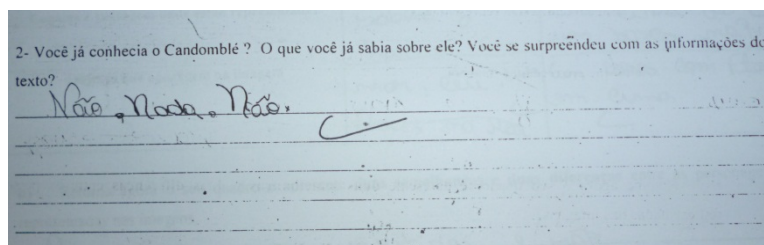
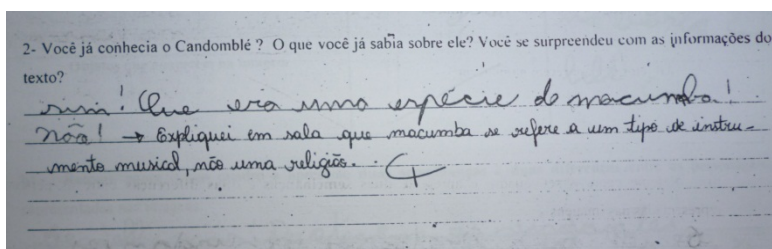
- Sétimo ano A

Tendo levantado um número relativamente grande de atividades realizadas nesta turma, tendo em vista sua recuperação posterior ao término de nossa docência em sala de aula. Dentre as avaliações recuperadas, tivemos acesso a sete atividades relacionadas ao Candomblé, nove

atividades sobre o uso de documentos históricos, sete atividades sobre os reinos, quatro histórias em quadrinhos, quatro contos, e dez atividades de pesquisa dos orixás.

A primeira atividade que passamos a turma, sobre o Candomblé e a aproximação entre as divindades Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes. Na primeira questão, onde pedíamos que explicassem com suas palavras o que era Candomblé, nas respostas dadas foi possível perceber que alguns discentes voltaram ao texto para retirar algumas informações; enquanto outros dois fizeram respostas idênticas. Apenas uma aluna procurou informações fora do texto, já que a atividade poderia ser terminada em casa.

Relacionado a segunda questão, creio que foi um ponto em que não percebemos uma falha: a pergunta pedia que o aluno dissesse se já conhecia o Candomblé, o que sabia sobre ele e se as informações contidas no texto o haviam surpreendido. A resposta “Não. Nada. Não.” Foi a mais vista nas atividades. Aqueles que não colocaram isso disseram que as informações do texto surpreenderam, ou que já conheciam e se referia a um tipo de macumba.



Atividade 1 – Questão número dois, onde pedíamos que dissessem o que sabiam sobre o Candomblé.

No momento em que elaboramos a atividade, não percebemos que as respostas dos alunos, poderiam girar em torno do ‘não’. Não só porque eles não tivessem uma maior proximidade com o tema, mas também, por ser uma resposta mais simples, sem precisar justificativas sobre o assunto.

A terceira questão, em que colocamos algumas palavras em destaque, e eles precisavam organizá-las em três frases, gerou alguns problemas. Dentre as percepções em torno desta atividade, está a dificuldade de alguns discentes organizarem seu pensamento, de forma linear em uma frase. Algumas orações ficaram confusas, difíceis de ser compreendidas; outras frases não chegaram a ser feitas; e outras foram copiadas de alguns alunos.

Na quarta pergunta que fizemos, os alunos deveriam elencar algumas características de Nossa Senhora dos Navegantes e Iemanjá, fazendo, assim, uma comparação entre as duas divindades, percebendo semelhanças e diferenças. Essa atividade gerou um pouco de confusão para alguns discentes, que não sabiam o que era adorno, e que, mesmo sendo explicado exhaustivamente em sala de aula, ainda não conseguiam perceber, nas imagens, os ‘enfeites’ que ambas as imagens tinham. Alguns apontamentos que pedíamos que eles fizessem, não foram feitos, mas a questão que mais chamou a atenção, foi a de um estudante que, quando pedia-se que dissesse os lugares e paisagens que as imagens eram representadas, disse que Iemanjá estava na Bahia, e Nossa Senhora dos Navegantes, em Porto Seguro. Esta pergunta surpreendeu-me, tendo em vista que o que se pedia era que fosse feita uma comparação entre duas representações (imagens) dessas divindades, e, em nenhum momento, foi pedido que dissesse qual possivelmente era o local de culto dessas divindades.

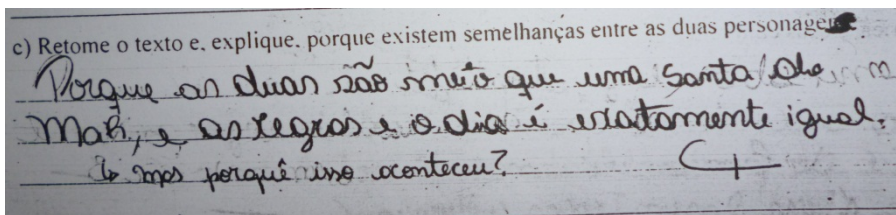
Dentro desta mesma questão, tínhamos mais duas questões a serem respondidas e estavam relacionadas de maneira direta a pergunta anterior. Nesta segunda alternativa da pergunta, foi pedido que os discentes apontassem duas semelhanças e duas diferenças entre Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes. Apenas em duas das atividades recebidas as respostas foram completas. Em algumas respostas faltavam uma característica, ou diferença; ou, como aconteceu em uma atividade que recebemos de volta, faltava a diferença: o discente apontou apenas as semelhanças.

Na terceira alternativa da quarta pergunta, pediu-se que os estudantes dissessem porque haviam semelhanças entre as personagens. Apenas um discente respondeu de forma completa essa questão. Um outro estudante deixou-a em branco, e os demais ou diziam novamente as semelhanças, ou diziam que o Candomblé e a religião Católica haviam se misturado, mas não explicavam o porquê. Foi possível perceber, ainda, que nessa pergunta também houve cópia de respostas.

c) Retome o texto e, explique, porque existem semelhanças entre as duas personagens.

Xibá semelhanças entre as duas personagens porque quem é o candomblé. ~~o candomblé~~ ~~o candomblé~~ ~~o candomblé~~
não são pro cá as duas religiões se misturaram porque ~~o candomblé~~
cada féctem cultura do Orixás e começaram a cultura ~~o~~ Santa do sul
Católica. C

→ Tome cuidado! Não era o candomblé quem cultuava, e sim pessoas praticantes do candomblé.



Atividade 1 – Quarta questão, opção C. Os discentes deveriam explicar o porquê de existirem semelhanças entre Nossa Senhora do Desterro e Iemanjá.

A quinta atividade pedia que os estudantes fizessem uma espécie de pesquisa com seus familiares ou pessoas conhecidas, pedindo que informassem se já haviam visto algum culto a Iemanjá, onde, e o que pensavam a respeito. Uma atividade veio sem resposta, enquanto outras duas remeteram a Nossa Senhora dos Navegantes, e não a Iemanjá. Mas, o ponto que mais chamou a atenção, dentre todas as respostas, foi o fato de haverem duas respostas completamente iguais, sendo que ela era uma resposta pessoal.

Na última questão dessa atividade quando foi perguntado aos discentes se eles percebiam a presença da África em manifestações da cultura Brasileira e em Santa Catarina, pedimos que eles citassem pelo menos um exemplo de cada situação. A maioria dos estudantes lembrou-se da capoeira, outros trouxeram o Olodum e a Umbanda.

Essa atividade foi aqui mais detalhada, devido ao fato de ter sido a primeira, a maior de todas, e a que, no meu ponto de vista, foi a atividade em que os alunos apresentaram mais dificuldades, e houve maior número de cópias de respostas. Sendo esta atividade, também, aquela em que muitos estudantes haviam deixado algumas respostas em branco.

A segunda atividade, em que foi trabalhado com a turma os documentos relacionados a Heródoto e ao *Griot*, continha nove questões acerca dos dois documentos. Diferente da primeira atividade que foi passada a turma, onde fiquei a disposição dos discentes, para sanar qualquer dúvida que tivessem acerca do trabalho, esta atividade foi realizada em conjunto. Por este motivo, não há muitos erros por parte dos discentes nessas questões. O maior problema que vejo, relacionado a esta atividade, está justamente no fato de ter sido realizada em conjunto. Eu fazia o questionamento, e alguns discentes respondiam. As respostas eram organizadas em uma só, e repassada novamente a classe. No momento de repasse houve o maior problema: muitos estudantes não estavam preocupados em pensar, em analisar o que estava sendo perguntado; simplesmente queriam responder, e, por isso, queriam fazer uma cópia fidedigna do que era falado.

Quem é o autor do documento? Quando possivelmente foi produzido?
Heródoto, foi produzido entre 480 a.C. e 430 a.C.

2- Que tipo de fonte este documento representa?
Fontes escritas.

3- Quais povos e região são mencionados pelo autor do texto?
Étiópias que vivem no deserto, região Norte da África.

4- Quais características ele atribui aos povos mencionados?
Abnegação, hábitos curtos e dentes que não nascem.

5- Em sua opinião, porque o autor associa as características físicas dos povos citados ao clima do lugar onde viviam? Quais as possíveis intenções do autor?
Heródoto escrevia que as pessoas da África eram negras por causa do calor.

Questões sobre o documento 2

6- Quem é o autor do documento e quando possivelmente foi produzido?
*Orléans, mestre e chefe de sacerdotes
 Lamamadé Kuyati.*

7- Qual a função do Griot, segundo o autor do documento?
Contar histórias de geração em geração.

8- Qual a importância dos Griots para a transmissão de histórias em algumas regiões da África, segundo o texto?
Para manter as tradições e para que todos conheçam as histórias.

9- Em sua opinião, porque o autor afirma que "a língua escrita não pode ter o calor da voz humana"? O que ele quis dizer com isso?
Quando você lê um livro você lê sozinho, o que você não conta histórias você interage com outras pessoas.

Atividade 2 – Foram feitas perguntas relacionadas a Heródoto e sua visão sobre os etíopes e, em seguida, questões relacionadas a função social do *Griot*.

A terceira atividade proposta a estes discentes relacionava-se aos Reinos africanos: Mali, Aksum, Congo e Iorubás. Com uma proposta diferenciada das anteriores, entregamos o texto a eles e pedimos que realizassem a leitura sozinhos, e assim, respondessem as questões em duplas, sem grande interferência de minha parte.

Nesta atividade, a primeira e a segunda questões, (a primeira fazendo uma comparação entre Creta e o Continente Africano na Antiguidade; e a segunda pedindo que os discentes identificassem três mudanças ocorridas na Antiguidade Africana, que permitiram que os povos deixassem de ser nômades, tornando-se sedentários) não apresentaram grandes dificuldades aos discentes, já que o texto didático que havia sido preparado seguia, de certa forma, as questões que foram elaboradas.

A terceira pergunta foi, a meu ver, a que os estudantes apresentaram mais dificuldades. Neste momento eles deveriam completar quatro espaços em branco, em um pequeno texto que tratava da organização das sociedades Africanas. A resposta para essa pergunta estava em um

pequeno esquema, no corpo do próprio texto. As palavras que deveriam ser completadas eram: ‘chefe de aldeia’, ‘confederação de aldeias’, ‘capital’ e ‘o chefe maior’ ou ‘chefe único’. Durante a atividade, essa foi a questão em que os alunos mais faziam perguntas, a que eles mais tinham dúvidas. Mesmo pedindo que eles voltassem ao texto e relessem o esquema, eles não conseguiram colocar no papel as respostas corretas. Das atividades recebidas para análise, apenas uma dupla conseguiu acertar essa tese inteira.

3) Leia e complete o texto abaixo baseando-se no esquema de seu texto didático:

Todas as sociedades africanas se organizavam a partir de relações de fidelidade ao chefe. As famílias ficavam unidas pela autoridade de um dos membros do grupo. Cada chefe de família subordinava-se ao chefe da aldeia. Por vezes formavam-se confederações múltiplas aldeias que obedecia a um conselho de chefes que costumava acatar as decisões do conselho. Casamentos e trocas de produtos eram os principais motivos para contato em diferentes aldeias. Quando uma confederação de aldeias possuía uma aldeia em que morava o chefe maior, esta organização era denominada Reino.

3) Leia e complete o texto abaixo baseando-se no esquema de seu texto didático:

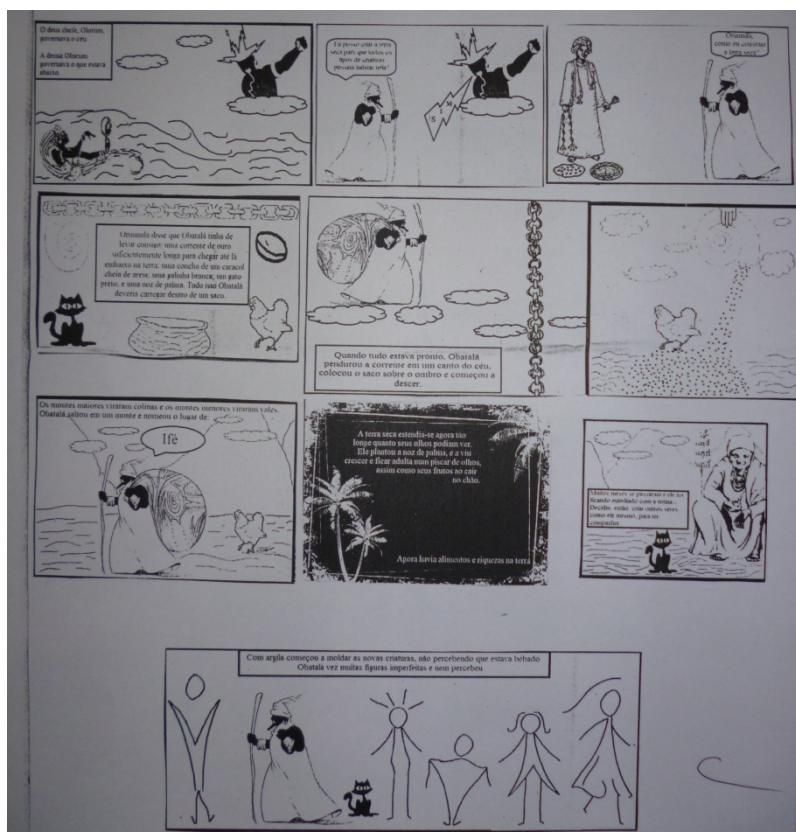
Todas as sociedades africanas se organizavam a partir de relações de fidelidade ao chefe. As famílias ficavam unidas pela autoridade de um dos membros do grupo. Cada chefe de família subordinava-se ao chefe de aldeia. Por vezes formavam-se confederações de aldeias que obedecia a um conselho de chefes que costumava acatar as decisões do conselho. Casamentos e trocas de produtos eram os principais motivos para contato em diferentes aldeias. Quando uma confederação de aldeias possuía uma capital em que morava o chefe maior, esta organização era denominada Reino.

Atividade 3 – Nesta questão houve maior dificuldade por parte dos discentes

A quarta pergunta que deveria ser respondida pelos discentes também havia um espaço em branco para ser completado. Desta vez, cinco frases foram elaboradas, e faltava nelas uma ou duas palavras centrais para entender o seu contexto. Dessa vez, além do auxílio do texto didático, os discentes possuíam um caça-palavras, onde encontrariam as palavras que faltavam nas frases. Ela foi, ao que parece, bem compreendida pelos estudantes, tendo em vista que acertaram boa parte das palavras. Quanto ao caça-palavras, apenas um grupo não o utilizou.

Na última questão desta atividade, foi apresentado um mapa com a localização dos reinos mencionados no texto. Ao lado de cada reino, havia o seu nome, e, logo abaixo, alguns espaços em branco, em que os discentes deveriam colocar a capital do reino, o rio próximo a ele, e sua periodização. De maneira geral, houve muitos acertos nessa atividade, sendo que todas as informações que os discentes precisavam também estavam no texto que havia sido entregue no início da aula.

A atividade relacionada a história em quadrinhos foi a que todos os discentes acertaram (recebi quatro atividades, da qual doze discentes participaram, já que era uma atividade realizada em trios). Foi entregue a cada grupo um envelope, contendo peças de uma história em quadrinhos, com o conto Iorubá de criação do mundo. Os estudantes receberam, também, uma folha de papel A3, na qual deveriam colar as partes, de forma que a história, que foi narrada, ficasse na ordem correta.



Atividade 4 – O quebra-cabeça foi montado e colado em uma folha de papel A3, para que a história pudesse ter uma sequência.

Esta foi uma atividade mais lúdica, na qual eles deveriam ter concentração para compreender a linearidade da história, e a deixasse na ordem correta, sendo assim permitiu que fosse, também, um momento mais prazeroso, onde puderam (e tiveram) que trabalhar em equipe.

Com relação a atividade sobre os contos africanos, onde oito histórias foram distribuídas aos discentes, lidas separadamente, e depois, formadas equipes era uma atividade, basicamente, de interpretação.

A primeira pergunta pedia que os discentes apontassem o título do conto, as personagens, o local onde acontece a história, como o conto inicia e como ele é finalizado. A segunda questão pede que os estudantes identifiquem se há alguma divindade presente na história. A terceira interrogação pede que os estudantes retomem a tradição do *Griot*: eles deveriam responder se o conto era transmitido de forma oral ou escrita, e se isso interferia em seu sentido. Foi a questão em que as equipes apresentaram maiores dificuldades durante a realização, pois, parecia não ter ficado claro, ainda, que a tradição oral é uma narrativa diferenciada onde a história pode ter algumas alterações, mas não perde sua essência.

3. Como este conto foi transmitido, de maneira oral ou escrita? Isso interfere em seu conteúdo?
De ^{maneira} ~~maneira~~ escrita. Eu acho que não. C
→ O conteúdo não perde seu sentido.

3. Como este conto foi transmitido, de maneira oral ou escrita? Isso interfere em seu conteúdo?
Agora ela é escrita mas antigamente era contada de maneira oral. C
O conteúdo não perde seu sentido.

Atividade 5 – Na terceira questão, as respostas analisadas, em sua maioria, foram incompletas, onde o sentido do que havia sido proposto pareceu não ter ficado bem esclarecido.

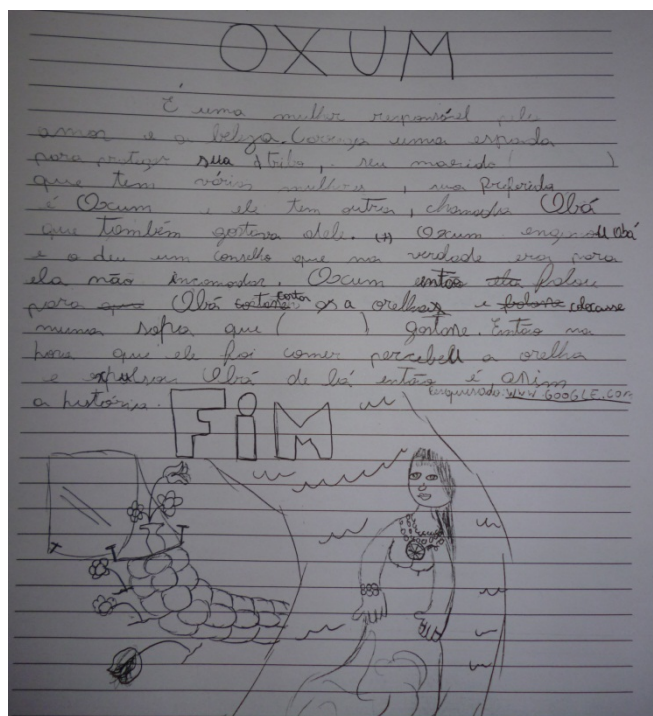
Referente a última tese, foi perguntado as equipes qual a função social de um conto, quando repassado nas sociedades e reinos africanos.

De maneira geral, essa atividade, onde novamente os estudantes precisaram trabalhar em grupo, foi bem recebida e, ao que parece, a julgar pelas respostas, bem compreendida. Sendo interpretativa, exigia a atenção dos discentes para pequenos detalhes, onde pudemos trabalhar o desenvolvimento da leitura e escrita.

Com relação a atividade em que tive mais retorno para a análise, ou seja, a de pesquisa dos orixás, creio que foi a que tive maior acesso nesse momento, por ter sido a última atividade passada em sala de aula. Nesta atividade, o orixá sorteado e que deveria ser pesquisado em casa, seria utilizado em outra aula, para a produção da Abayomi, onde ela deveria ser apresentada com as cores do orixá pesquisado.

A atividade pedia que os discentes pesquisassem as cores do seu orixá, suas características físicas e personalidade. Para auxiliá-los nessa pesquisa, foram disponibilizadas

algumas referências de sites. Além de todas as informações pedidas, alguns alunos pesquisaram e trouxeram outras informações, como contos relacionados aos seus orixás.



Orixá sorteado: Oxum

Cores: Amarelo e dourado

Características físicas: Feminina e é mais moçama

Personalidade: Oxum é a rainha dos rios de amor e das riquezas

Atividade 6 – Nesta pesquisa realizada pelos alunos, alguns trouxeram algumas informações a mais, como mostra a imagem anterior, em que o discente fez a sua representação do Orixá sorteado.

Dentre as atividades analisadas, foi possível perceber que a primeira, relacionada ao Candomblé e as divindades Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes, foi aquela em que os estudantes demonstraram maior dificuldade, talvez por ser esse o primeiro contato com o tema e com uma nova estagiária. Com relação a atividade dos documentos, foi positiva para que os alunos pudessem perceber que o conhecimento não é algo pronto, mas que é construído, e que eles podem fazer parte desse processo. A atividade que se apresentou, a partir dessa retomada, como sendo a de maior aceitação e participação dos discentes, foi a da história em quadrinhos, onde concentração e trabalho em equipe estiveram presentes. Com relação a atividade sobre os reinos, houve certa dificuldade relacionadas a própria interpretação do texto, o que mostrou

que isto deveria ser melhor trabalhado em outro momento. Quanto à atividade referente aos contos em que houve uma possibilidade maior de trabalhar com a turma a leitura e escrita, dificuldade que havia sido percebida já no momento de observação, foi muito proveitosa, já que eles mesmos deveriam procurar no texto alguns pontos chave. Por fim, a atividade de pesquisa dos orixás, mostrou mais uma vez que os discentes podem fazer parte da construção de conhecimento.

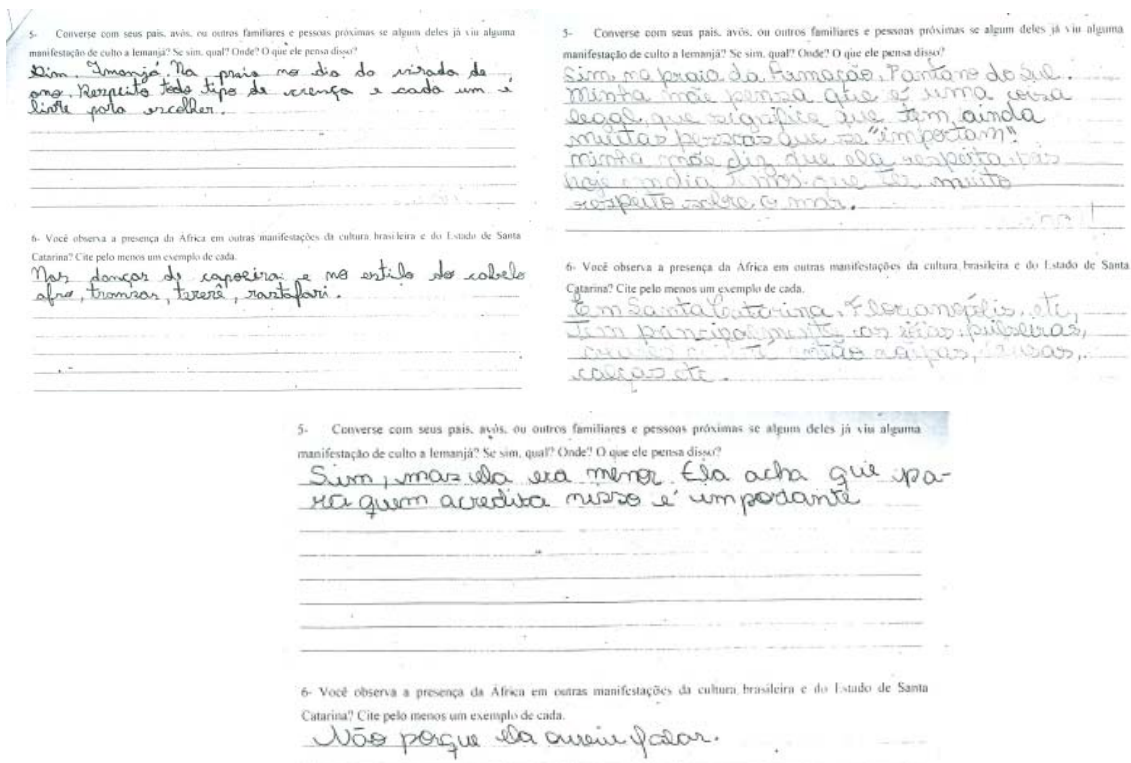
- Sétimo ano B

Compõe-se a classe de vinte e cinco alunos. Destes, cerca de catorze cederam as atividades para a cópia da qual agora se lança mão para a seguinte análise. Embora as atividades e roteiros entregues já tenham sido anteriormente retomados pelo eixo precedente, é chegada a hora da análise do preenchimento e apropriação dos discentes.

Das atividades passadas, seis delas são aqui retomadas. As duas primeiras (atividade 1 e 2, presentes nos anexos do mesmo relatório), feitas individualmente, são as primeiras nas quais me demoro.

A atividade 1, desenvolvida na aula onde foram apresentadas imagens de culto e religiosidades Africana e Afro-Brasileira, foi iniciada em classe e findada como tarefa, na casa de cada discente. Composta de perguntas referentes ao tema exposto, de um quadro de comparação entre as imagens de Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes e de uma pergunta final que envolvia um momento de pesquisa com pais e familiares, teve respostas semelhantes da grande maioria dos alunos. Em parte, acreditamos ter-se dado este fato devido à explanação dada em classe, bem como o apontamento de alguns indícios de possíveis respostas pelas estagiárias. A maioria dos estudantes deu respostas curtas e breves, não se demorando em explicações ou reflexões, tal como pretendíamos. Acreditamos que o acontecido deveu-se ao exacerbado tamanho da atividade e de suas questões. Houve resistências dos estudantes, mas a atividade foi considerada primordial por seu caráter diagnóstico. Sendo o primeiro momento de apreensão de atividades dos discentes do estágio de docência, serviu como meio de apontamento de dificuldades e características das turmas em geral e de alguns alunos em particular. Poucos foram os discentes que demoraram-se na escrita, fato que nos fez apontar para a possibilidade de optar por atividades menos extensas, onde poderíamos auxiliar nas respostas e convidá-los a uma prática de escrita mais bem construída.

Dou aqui especial destaque a questão 5 (cinco), que envolvia perguntas e pesquisas com pais e familiares. Tratava-se de uma questão acerca da presença Africana ou Afro-Brasileira no estado e da convivência com esta. Embora muitos alunos tenham apenas assinalado o desconhecimento de manifestações de culto deste cunho, alguns apontaram para momentos e ritos que puderam, na prática de estágio, ser retomados como meio de aproximação para com o presente vivido dos alunos.



Atividade 1 – Questões 5 e 6, onde era requisitada a entrevista a pais e familiares.

As atividades acima expostas apontam para a recorrente referência a cultos percebidos em praias, em festas no fim do ano. Através destas respostas, foi possível retomar tais vivências, estabelecendo ligações com o conteúdo ministrado.

A atividade 2 (dois) envolveu a análise de documentos históricos e foi feita em classe, com auxílio e assistência da estagiária. Assinala-se a similaridade nas respostas devido a forte presença da docente em classe. Contudo, o objetivo principal era atentar para a análise e interpretação de documentos de época, feito conseguido, principalmente, pela construção de uma caracterização própria do documento, da apresentação do livro de onde este foi extraído e da proposição de perguntas em classe. As nove perguntas propostas nesta atividade possuíam caráter mais descritivo, permitindo respostas mais curtas. Apenas na última questão perguntava-se a opinião do estudante, convidando-o a dissertar quanto à diferença apontada em

um dos documentos apresentados entre linguagem oral e escrita. Ainda nesta questão as respostas foram lacônicas e comumente remetiam-se à explanação da estagiária. Todavia, salienta-se a importância desta atividade devido a proposta de aproximação com documentos e o estabelecimento, por meio das perguntas, de uma postura interpretativa nos discentes. Na última questão, conforme se pode ver através da leitura das respostas abaixo transcritas, a referência a explanação da docente se fez ver claramente – em aula, ressaltou-se a função social do conto e da oralidade, o que reverberou nas respostas de grande parte dos estudantes.

Questões sobre o documento 1

1 – Quem é o autor do documento? Quando possivelmente foi produzido?
Herodoto, em 430 a.C.

2 – Que tipo de fonte este documento representa?
É uma fonte escrita.

3 – Quais povos e regiões são mencionados pelo autor do texto?
Egípcios, do norte da África, Líbia.

4 – Quais características ele atribui aos povos mencionados?
Cabeça crespa e pele escura por causa do clima.

5 – Em sua opinião, porque o autor associa as características físicas dos povos citados ao clima do lugar onde viviam? Quais as possíveis intenções do autor?
Para mostrar que a Grécia era diferente dos demais povos, assinalando características físicas em um conhecimento que eles tinham.

Questões sobre o documento 2

6 – Quem é o autor do documento e quando possivelmente foi produzido?
Djeli Mamadu Kouyaté. Não tem como saber quando foi produzido, pois é um relato oral.

7 – Qual a função do *Grôto*, segundo o autor do documento?
A função é preservar a memória dos homens por meio da palavra.

8 – Qual a importância dos *Grôto* para a transmissão de histórias em algumas regiões da África, segundo o texto?
A importância é para preservar a memória da cultura africana. Fixando o passado.

9 – Em sua opinião, porque o autor afirma que “a língua escrita não pode ter o calor da voz humana”? O que ele quis dizer com isso?
Porque quando eu falo, junto pessoas, esse é o calor da voz humana, junto as pessoas, amigos, familiares... etc.

Questões sobre o documento 1

1 – Quem é o autor do documento? Quando possivelmente foi produzido?
Herodoto, 430 a.C.

2 – Que tipo de fonte este documento representa?
Escrita (livro) fonte escrita.

3 – Quais povos e regiões são mencionados pelo autor do texto?
Egípcios.

4 – Quais características ele atribui aos povos mencionados?
Cabeça crespa; negro, pele escura.

5 – Em sua opinião, porque o autor associa as características físicas dos povos citados ao clima do lugar onde viviam? Quais as possíveis intenções do autor?
Por causa que ele queria diferenciar a partir da Grécia do resto do mundo, com a origem.

Questões sobre o documento 2

6 – Quem é o autor do documento? Quando possivelmente foi produzido?
Djeli Mamadu Kouyaté.

7 – Qual a função do *Grôto*, segundo o autor do documento?
Transmitir histórias, preservar a memória, sabedoria.

8 – Qual a importância dos *Grôto* para a transmissão de histórias em algumas regiões da África, segundo o texto?
Fixar o passado, recontar as histórias, e nunca deixar que esqueçam seus mitos.

9 – Em sua opinião, porque o autor afirma que “a língua escrita não pode ter o calor da voz humana”? O que ele quis dizer com isso?
O caloridade humana pode atingir pessoas.

Atividade 2 – perguntas acerca dos documentos entregues.

A terceira atividade aqui retomada realizou-se em duplas; trata-se de um roteiro de interpretação do texto didático entregue na mesma aula referente aos reinos africanos escolhidos para apresentação em sala (Aksum, Mali, Congo e Iorubás). Neste momento da docência, já estando as estagiárias mais integradas com as turmas, propôs-se uma estratégia de leitura do texto diferente e resolução das atividades: pela primeira vez a leitura não foi feita conjuntamente, nem a resolução das atividades. Os discentes juntaram-se em duplas e, munido cada um de um texto didático, deixou-se que interpretassem o material e respondessem as questões propostas. A estagiária era frequentemente requisitada para elucidação de dúvidas, mas não houve um momento de retomada coletiva das atividades. Desta forma, percebe-se uma

ampla gama de respostas diferenciadas, evidenciando claras dificuldades de leitura e de apreensão do conteúdo exposto. O desempenho geral foi satisfatório, mas houve claras e persistentes dificuldades na interpretação de determinada parte do texto didático (uma tabela, disposta em meio ao texto) que culminou em um alto índice de erros em uma atividade que se referia especificamente a este excerto. Levando em conta o objetivo maior, de incentivo a um exercício pessoal de leitura e interpretação, a atividade foi bem sucedida. Por outro lado, apontou a pouca familiaridade com estruturas textuais diferenciadas (no caso, a pequena tabela) assinalando o que deveria ou não ser enfatizado na explanação quanto ao conteúdo tratado.

Na questão três, em que se pedia para completar espaços deixados em branco no meio do texto, fazia-se necessária a consulta a tabela do texto didático. A recorrência de erros de preenchimento e de pedidos de ajuda ao longo da aula fizeram-nos, então, atentar a tal questão no momento de explanação deste conteúdo.

<p>1) Enquanto Creta estava no auge de sua civilização, como estava grande parte do continente africano?</p> <p><i>Estavam sendo povoados por povos nômades que não tinham residência fixa.</i></p> <p>2) Aconteceram com os povos africanos da Antiguidade algumas mudanças. Essas mudanças fizeram com que eles abandonassem o nomadismo e adotassem um estilo de vida sedentário. Identifique no texto e escreva, abaixo, três ou mais mudanças.</p> <p><i>Substituíram-se as de seminárias, utilizavam-se o ferro e o cobre, e se tornaram sedentários.</i></p> <p>3) Leia e complete o texto abaixo baseando-se no esquema de seu texto didático.</p> <p>Todas as sociedades africanas se organizavam a partir de relações de fidelidade ao chefe. As famílias ficavam unidas pela autoridade de um dos membros do grupo. Cada chefe de família subordinava-se ao <u>chefe da vila</u>. Por vezes formavam-se <u>confederações</u> que obedecia a um conselho de chefes que costumava acatar as decisões do conselho. Casamentos e trocas de produtos eram os principais motivos para contato em diferentes aldeias. Quando uma confederação de aldeias possuía uma <u>capital</u>, em que morava <u>o chefe</u>, esta organização era denominada Reino.</p> <p>4) Encontre as palavras que completam cada frase de acordo com o texto didático. Em seguida, localize-as no texto e escreva a palavra que se segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada <u>Reino</u> possui um chefe, que vive na capital. Muitas aldeias juntas formam uma <u>confederação</u> de aldeias. O <u>comércio</u> era uma das principais atividades da África e ocorria através do escambo. O <u>Reino</u> possuía jazidas de ouro e de ferro. Os <u>Irubás</u> eram habilidosos artesãos e sua capital era <u>Ife</u>. 	<p>1) Enquanto Creta estava no auge de sua civilização, como estava grande parte do continente africano?</p> <p><i>Estavam sendo povoados por povos nômades que não tinham residência fixa.</i></p> <p>2) Aconteceram com os povos africanos da Antiguidade algumas mudanças. Essas mudanças fizeram com que eles abandonassem o nomadismo e adotassem um estilo de vida sedentário. Identifique no texto e escreva, abaixo, três ou mais mudanças.</p> <p><i>Substituíram-se as de seminárias, utilizavam-se o ferro e o cobre, e se tornaram sedentários. Também se tornaram sedentários.</i></p> <p>3) Leia e complete o texto abaixo baseando-se no esquema de seu texto didático.</p> <p>Todas as sociedades africanas se organizavam a partir de relações de fidelidade ao chefe. As famílias ficavam unidas pela autoridade de um dos membros do grupo. Cada chefe de família subordinava-se ao <u>chefe da vila</u>. Por vezes formavam-se <u>confederações</u> que obedecia a um conselho de chefes que costumava acatar as decisões do conselho. Casamentos e trocas de produtos eram os principais motivos para contato em diferentes aldeias. Quando uma confederação de aldeias possuía uma <u>capital</u>, em que morava <u>o chefe</u>, esta organização era denominada Reino.</p> <p>4) Encontre as palavras que completam cada frase de acordo com o texto didático. Em seguida, localize-as no texto e escreva a palavra que se segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada <u>Reino</u> possui um chefe, que vive na capital. Muitas aldeias juntas formam uma <u>confederação</u> de aldeias. O <u>comércio</u> era uma das principais atividades da África e ocorria através do escambo. O <u>Reino</u> possuía jazidas de ouro e de ferro. Os <u>Irubás</u> eram habilidosos artesãos e sua capital era <u>Ife</u>.
---	---

Atividade 3 – questões acerca do texto didático sobre os Reinos de Aksum, Iorubás, Mali e Congo.

No sétimo ano B a atividade com melhor aceitação foi, sem dúvidas, a história em quadrinhos narrando o mito de criação Iorubá. Nesta, os alunos reuniram-se em pequenos grupos para a montagem do pequeno jogo, e o índice de erros foi irrisório. Destaca-se o empenho dos discentes na leitura do conto e em sua ordenação, fato que nos apontou o bem sucedido uso de materiais lúdicos com turmas desta faixa etária.

Outra atividade retomada foi o breve roteiro de interpretação de contos africanos entregue a pequenos grupos de alunos, que foi concebido como meio de incentivo a leitura dos contos entregues, assinalando os principais pontos da narrativa. Embora alguns grupos apresentassem dificuldades de interpretação dos contos, principalmente devido ao estranhamento do vocabulário e do cenário, a maioria dos discentes respondeu rápida e satisfatoriamente as questões propostas. Assinalaram-se, assim, os principais pontos do texto dado, facilitando sua apreensão e posterior apresentação à turma. Destacam-se aqui as duas últimas perguntas do citado roteiro. Uma tratava da transmissão oral do conto, apontando para uma das especificidades da “mitologia” Africana frente a mitologia Grega, que estava sendo anteriormente tratada em classe. A última questão inquiria quanto a sua função social em seu contexto de produção, apontando para a manutenção de uma tradição oral e de um conjunto de narrativas Africanas. Acredita-se que, devido a anterior abordagem em classe do tema “Mitologia Grega” pela professora da turma, já havia certa familiaridade para com a estrutura textual dos contos. Portanto, conferiu-se, na atividade, destaque a especificidade das narrativas Africanas, propondo o apontamento de diferenças e similaridades entre uma e outra. A resposta da turma para com os contos africanos foi positiva. Houve o estranhamento inicial, quando o auxílio da estagiária se fez necessário de maneira mais próxima. Contudo, a adaptação para com as novas estruturas apresentadas foi rápida, não havendo grandes dificuldades na resolução da atividade. Destaca-se, contudo, a questão três, onde o tema da oralidade é retomado e apontado como meio de diferenciação entre o sistema de mitos africano e ocidental.

Roteiro de análise do conto:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Disciplina: História

Professora: Cristiane Grumm

Estagiárias: Carolina Cechella Philippi, Dayanne Schetz, Natália Mendes Cardoso.

Aluno:

Série: 6^o B

Data: 31/05/17

1. Complete a tabela abaixo de acordo com o conto sorteado:

Titulo do conto	A patilha do Gnu
Personagens	leão, chacal e hiena.
Local onde se passa a história	Floreata
Como o conto se inicia	Depois de uma reunião
Como o conto é finalizado	Floreata, dividindo a caça

2. Algum dos personagens de seu conto é uma divindade? Caso sim, qual seu nome e como ela é?

há

3. Como este conto foi transmitido, de maneira oral ou escrita? Isso interfere em seu conteúdo?

É oral, e interfere

4. Este conto, quando era contado em sociedades e reinos africanos, possuía uma função social. Qual era?

Um, era mãe dehoz o conto falca

Roteiro de análise do conto:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Disciplina: História

Professora: Cristiane Grumm

Estagiárias: Carolina Cechella Philippi, Dayanne Schetz, Natália Mendes Cardoso.

Aluno:

Série: 6^o B

Data:

1. Complete a tabela abaixo de acordo com o conto sorteado:

Titulo do conto	A Cabeça Falante
Personagens	O caçador, a cabeça, o chefe e os soldados.
Local onde se passa a história	Nagurata, na aldeia.
Como o conto se inicia	Com um caçador à procura de comida para seu banquete.
Como o conto é finalizado	Com a cabeça falando para o caçador: - eu não disse que tinha um

2. Algum dos personagens de seu conto é uma divindade? Caso sim, qual seu nome e como ela é?

Mãe de...

3. Como este conto foi transmitido, de maneira oral ou escrita? Isso interfere em seu conteúdo?

De maneira oral, interfere.

4. Este conto, quando era contado em sociedades e reinos africanos, possuía uma função social. Qual era?

Ade manter uma tradição para que ninguém esqueça.

Aluno: Natália Mendes Cardoso

Atividade 5 – roteiro de análise de contos.

A última atividade aqui disposta refere-se a pesquisa referente aos Orixás, proposta concomitantemente a confecção da Abayomi. Nesta buscou-se atentar para as características físicas e de vestuário das divindades. Houve grande similaridade nas respostas devido, crê-se, ao apontamento de sites de referência no roteiro entregue aos alunos e a repetição de divindades a serem pesquisadas por um e outro. Incentivou-se a busca por características psicológicas dos Orixás e a pesquisa por algum conto a ele referente, para que fosse, no momento de apresentação da Abayomi, contado em classe. Poucos foram os discentes que buscaram o conto (cerca de dez alunos) mas estes foram estimulados a contá-los em sala e apontarem algumas das principais características psicológicas das divindades retratadas. O roteiro de pesquisa do Orixá mostrou-se profícuo já que apontou para aspectos primordiais na confecção da Abayomi. Por ter sido entregue sob a condição de ser feito em casa, como pesquisa, evidenciou o maior envolvimento de alguns em detrimento de outros, mas de forma geral, todos os alunos responderam bem a suas questões.

Orixá sorteado: Oxossi

Cores: Símbol - Turquesa

Características físicas: aparência calma, alta, magro, possuem facilidade para se mover, andar leve e elegante.

Personalidade: curioso, prepotente, desconfiado, orgulhoso, inteligente, sério, pensativo, confiante, gosto de religiosidade, introversão, discreto, vaidoso, distantes e prestativo.

Referências para consulta:

- <http://www.lendas.orixas.nom.br/>
- <http://www.orixae.com.br/orixas.htm>
- <http://www.orixas.com.br/>
- <http://www.brasilecola.com/religiao/os-orixas.htm>
- <http://dofonodelogum.sites.uol.com.br/orixas.html>
- <http://ocandomble.wordpress.com/os-orixas/>
- <http://www.brasilfolclore.hpg.ig.com.br/orixas.htm>

Orixá sorteado: YEMANJÁ

Cores: Branco, prateado, azul e rosa.

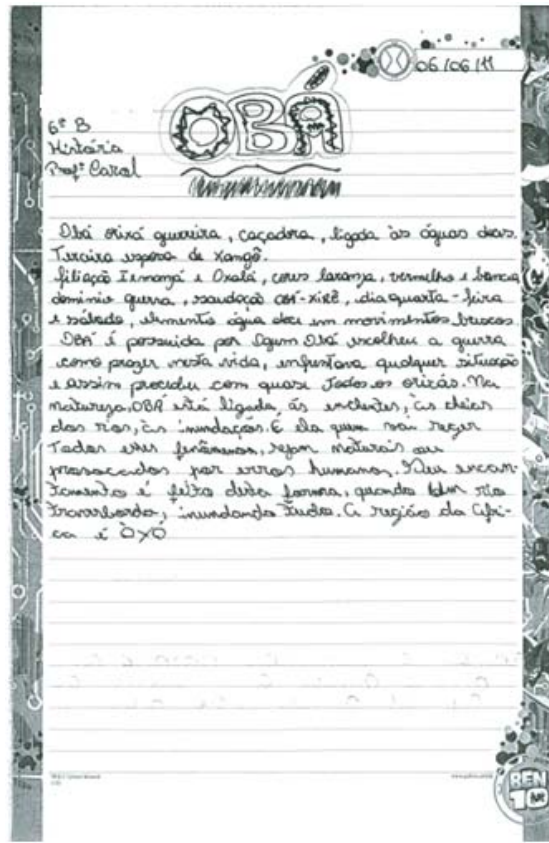
Características físicas: Alta magra, seios grandes.

Personalidade: Maternal, protetora, competente, possessiva.

Referências para consulta:

- <http://www.lendas.orixas.nom.br/>
- <http://www.orixae.com.br/orixas.htm>
- <http://www.orixas.com.br/>
- <http://www.brasilecola.com/religiao/os-orixas.htm>
- <http://dofonodelogum.sites.uol.com.br/orixas.html>
- <http://ocandomble.wordpress.com/os-orixas/>
- <http://www.brasilfolclore.hpg.ig.com.br/orixas.htm>

△ SITE NÃO EXISTE



Atividade 6 – Roteiro individual de pesquisa acerca do orixá sorteado. Embora o último exemplo esteja em texto corrido e em folha diferente das demais, este seguiu o mesmo roteiro.

Findada esta breve retomada das atividades, salienta-se novamente o número restrito de atividades aqui analisadas. Porém, através delas traçou-se aqui um breve panorama da recepção

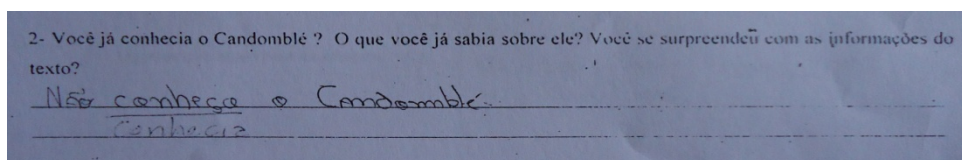
dos discentes do sétimo ano B a um amplo conjunto de textos e atividades entregues e propostos ao longo do período de estágio. As atividades, embora comumente bem sucedidas, serviram como meio de apontamento de dificuldades de classe e de carências referentes ao conteúdo; foram, neste sentido, mais que componentes de uma avaliação, mas instrumentos de um diagnóstico contínuo por parte das estagiárias.

- Sétimo ano C

Referente ao sétimo ano C, as mesmas atividades foram realizadas, mas um número consideravelmente menor delas foi recuperado, compondo pouco menos de um terço do total, sendo que uma das atividades retornou somente um exemplar.

A primeira atividade realizada com a turma ocorreu após duas aulas em que se discutiu o Candomblé e analisaram-se imagens de cultos a Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes. Ao final da segunda aula os discentes tiveram aproximadamente 15 minutos para começar a responder ao exercício e o restante deveria ser feito em casa como dever e entregue na aula seguinte. No momento da entrega, na outra aula, poucas atividades retornaram, e uma quantidade surpreendentemente grande delas possuíam questões em branco, e as duas últimas perguntas compostas de entrevistas e estavam em uma segunda folha, simplesmente não foram entregues por um número considerável de alunos.

Dentre o baixo número de atividades entregues no decorrer do período de nossa intervenção na turma, menor ainda foi a quantidade de exercícios recuperados após o estágio. Por essas poucas atividades recuperadas foi possível observar o mesmo do que foi relatado por minhas colegas, acima: respostas curtas, erros gramaticais e, em alguns casos, respostas idênticas. O mais destacável foi a segunda questão, que os indagava quanto ao seu conhecimento prévio sobre o candomblé, e as respostas reduziram-se ao “não”.



Atividade 1: segunda questão respondida simplificada

A próxima atividade seguiu duas aulas em que foram estudados dois documentos, um relativo à Heródoto e outro aos *Griots*. Nas turmas A e B foi possível a realização desta atividade em sala, perpassando questão a questão em conversa entre estagiária e alunos.No

sétimo ano C isso não ocorreu e a atividade transformou-se em dever de casa, tendo sido entregue na semana subsequente.

De todas as atividades recuperadas, esta foi a que retornou em maior número, totalizando nove. Todas elas são dos alunos que receberam as maiores notas e, conseqüentemente, são as que possuem respostas mais completas, mas não isentas de erros, e cópias do colega, apesar de seu caráter descritivo. Eu destacaria aqui a questão seis, em que se perguntava o nome do autor do documento 2 (*Griots*) e quando o escrito foi produzido. As respostas foram as mesmas, o nome correto do autor, mas o período de produção indicado erroneamente em todas, o que denota a falha na explicação da atividade realizada individualmente o que ocorreu devido a falta de tempo, já que uma nova aula não poderia ser despendida para o mesmo tema. Tais erros provavelmente se deram devido ao estranhamento para com a narrativa do *Griot*, que, devido ao pouco tempo já citado, não pode ser tão bem explorada em classe.

A terceira atividade foi feita em duplas e constituía-se de perguntas sobre a África da Antiguidade e de quatro reinos selecionados. Uma aula foi destinada para a realização desta atividade, mas a sala estava um tanto quanto alterada neste dia, pois estavam em grupos na aula anterior e as carteiras estavam todas desorganizadas. Acrescido a isso, três alunos foram levados a coordenação por solicitação dos demais professores e estavam recebendo bilhetes agendando reuniões com seus tutores, o que gerou mais comoção por parte dos demais alunos curiosos querendo saber o que havia acontecido. Ao fim do período, somente algumas duplas haviam conseguido concluir as perguntas. Para não despender nova aula para a conclusão da atividade, que acabaria por causar novo alvoroço, pois um número relativo de alunos havia terminado e estes, sem o que fazer, incomodariam os demais, optei por considerar apenas as questões respondidas, desconsiderando as que estavam em branco, não afetando a nota final.

No momento de retomada da correção, só foi possível resgatar duas atividades, e as duas tiveram aproveitamento total, sendo respondidas todas as perguntas da maneira mais acertada, com exceção da terceira questão. Acredito ter sido esta terceira questão a que gerou maiores dúvidas na turma, já que ela compunha-se de um texto com alguns espaços em branco para serem preenchidos segundo uma tabela no texto didático. Alguns grupos acertaram o que deveria ser acrescido em alguns espaços, mas nenhum dos grupos acertou a questão por completo.

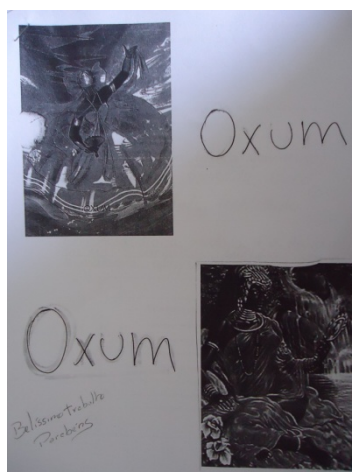
O mais curioso nesta atividade foi que o último tópico era um mapa com algumas legendas a serem acrescidas com base em um parágrafo do texto. Todos os grupos que chegaram a respondê-la fizeram com facilidade e acertaram, enquanto a questão três, em que

ocorria o inverso um trecho escrito a ser preenchido com base em uma tabela a dificuldade foi exponencialmente maior.

Quanto a atividade seguinte, assim como a anterior, uma análise fica complicada já que o número de exemplares recuperados foi ínfimo: apenas uma atividade recuperada, o que corresponde a três alunos, já que esta foi realizada em trios. Com base na memória da aula e das correções à esta atividade – um quebra cabeça a ser montado depois que o conto Iorubá de origem do mundo foi repassado a turma – posso dizer seguramente que essa foi uma das atividades mais bem recebidas pelos discentes e, a exceção de um grupo que trocou duas peças alterando levemente o curso da história em quadrinhos, todos receberam nota máxima. O único exemplar resgatado da atividade foi realizado por três alunas que, além de montar apropriadamente a história em quadrinhos, ainda a pintaram, o que denota a aceitação delas ao exercício.

Inserida no mesmo eixo temático que a história em quadrinho, esta próxima atividade dizia respeito a um roteiro de análise a partir de um conto africano. Ao todo foram distribuídos oito contos na turma, formando-se, assim, oito equipes com cerca de três integrantes cada. Como o sétimo ano C trabalhava muito rápido, e a quantidade de grupos era pequena, a minha assistência a eles foi grande: eu ia de mesa em mesa tirando as dúvidas das equipes, e auxiliando na construção das respostas. Ao fim do processo o resultado foi bem positivo, com todos os grupos alcançando a nota máxima ou muito próximo a ela. Eu destacaria a terceira questão como a que observei maiores dificuldades. Nela perguntávamos se as histórias haviam sido transmitidas por escrito ou oralmente, e todos os grupos estavam inclinados a acreditar que era transmitido por escrito, já que eles estavam em posse de um pedaço de papel com a história digitada. Os contos utilizados para a resolução do roteiro foram posteriormente contados à turma.

A última atividade escrita compunha-se de um roteiro de pesquisa, quando cada aluno sorteou o nome de um orixá. Havia dois orixás iguais por turma, e com base no roteiro e com o auxílio dos sites indicados, os discentes deveriam pesquisar em casa sobre seu orixá, preenchendo o roteiro. Todos os roteiros devolvidos atingiram nota máxima. As respostas foram similares, pois as referências eram as mesmas, mas alguns foram além das pesquisas solicitadas e estenderam seu roteiro com contos e outras informações, sendo que um dos alunos até confeccionou uma capa com imagens de seu orixá. Através da pesquisa uma boneca de trapos, Abayomi, foi produzida pelos alunos.



Pesquisa: capa confeccionada por aluno precedendo seu roteiro de pesquisa

Ao fim, com todas estas atividades solucionadas, ficou mais claro e concreto aquelas características que anteriormente já havíamos observado na turma de sétimo ano C: seus problemas com a leitura e interpretação; sua agitação que levou atividades a ficarem pela metade; ou simplesmente nem chegaram as minhas mãos, por descuido com os prazos ou desinteresse; e essas mesmas dificuldades resultaram em respostas bastante concisas às atividades propostas, mas de uma maneira geral foi uma turma que usou de crítica e relacionou bem o conteúdo estudado com o presente por eles vivido.

Espaço de afetividades, trocas e limites – o relacionamento com as turmas e a constante negociação.

Quando tivemos o primeiro contato com aquelas que viriam a ser nossas turmas durante o estágio supervisionado, já percebemos que entre a professora e alguns alunos, em especial uma turma, era visível a afetividade que existia entre eles. Sétimos anos A, B e C, cada um deles com uma troca e afetividade diferenciada com a professora da disciplina, e, posteriormente, conosco, estagiárias. Entendemos, aqui, afetividade não apenas com relação a contato físico, mas sendo algo de natureza cognitiva, como o respeito e a reciprocidade (DANTAS, 1993. p. 75. *Apud* LEITE; TASSONI, 2000. s/d; s/p.).

No sétimo ano A, a certa ‘apatia’ que eles demonstravam certas vezes, em relação ao conteúdo, não era a mesma em relação ao que demonstravam pela professora, e por nós. Já nos primeiros dias de observação, e posteriormente, durante o período de docência, pode-se

perceber como alguns deles gostavam de se aproximar das estagiárias, conversar com elas, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Quanto ao sétimo ano B, como já havia sido relatado pela professora regente da turma, havia um grau de afetividade ainda maior do que as outras turmas. Ao que pudemos observar, era uma turma que chegava a parecer um tanto ‘carente’ de atenção, sendo que desde o início, foi a que se mostrou mais apegada as estagiárias, e em especial, àquela que seria posteriormente a estagiária docente da classe.

Com o que diz respeito ao sétimo ano C, foi possível perceber que, entre as três turmas que tivemos contato, era aquela mais independente, e que demonstrava um pouco menos de proximidade com a professora. Sendo uma turma um tanto mais crítica, esta era sua principal característica como um todo.

Segundo Leite e Tassoni ,alguns autores (FERNANDEZ, 1991; DANTAS, 1992; SNYDERS, 1993; FREIRE 1994; CODO e GAZZOTTI, 1999, entre outros) defendem que o afeto é essencial no ato de ensinar, e entendem que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão.

É preciso, pois, entender de que forma a afetividade atua na mediação que o professor faz em sala de aula. Faz-se necessário, então, pensar: o conteúdo passado, tanto pela professora, quanto pelas estagiárias, seria apreendido da mesma forma, caso não houvesse uma relação mais próxima entre docente e discentes? Segundo Alves (2000. p. 16), se fosse feita uma pesquisa com crianças e adolescentes sobre as experiências de alegria, seria falado sobre a amizade e companheirismo entre eles, mas haveriam poucas conexões relacionadas a alegria de estudar, compreender e/ou aprender. Mas devemos perceber que as crianças não estão sós nesse julgamento: muitos adultos, quando se lembram da sua época na escola, remetem também a laços afetivos. Seria, então, “[...] difícil amar as disciplinas representadas por rostos e vozes que não queriam ser amados.” (Idem. p. 17).

Não seria de se estranhar, portanto, que boa parte dos alunos que estão em sala de aula, não gostariam de estar ali. Muitas vezes o aluno que passa a se considerar como um ignorante, na verdade, não o é, sua inteligência pode ter sido intimidada por alguns professores, e ficou paralisada, já que

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida? (Idem. p. 18)

Deve-se perceber que aquilo que é dito, como é dito, em que momento e por quê; assim como a maneira como é feito, como é feito, em qual momento e por quê; acabam afetando as relações entre professor e aluno e, acabam por influenciar no processo de ensino-aprendizagem. É durante esse processo de inter-relação que se percebe que o “[...] comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.” (LEITE; TOSSANI. *Op. Cit.* s/p.).

Cabe aqui relembramos as vivências em sala de aula, e pensar: um conteúdo pode realmente ser apreendido de maneira diferente, quando a relação com os alunos é de troca: respeito recíproco? Isto poderia influenciar no “gostar” da disciplina, e, conseqüentemente, fazer com que o aluno passasse a aprender melhor um determinado conteúdo?

Segundo Panizzi (2002. p. 2) a afetividade é o lugar de emoções e sentimentos, e a aprendizagem, local de conhecimento e descobertas, por isso é necessário compreender que ambos são campos complexos e multideterminados definidos por processos individuais das vivências humanas. É lidar com a subjetividade e perceber que “[...] o ensinar e o aprender – é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva.” (VALDEZ, 2002, p.24. *Apud PANIZZI, Op Cit.* p. 2).

É entendido por nós que vivemos em um meio que “[...] desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais.” (MATURANA, 1999. p. 92). Tendo isso em mente, nos lançamos em sala de aula nos espelhando na professora docente das três turmas: uma relação de diálogo, onde escutar os questionamentos do aluno é essencial para que a relação ensino-aprendizagem se dê de maneira mais efetiva, onde o professor não é sujeito único detentor do conhecimento, mas que o constrói em conjunto com os discentes, para que este não seja um local em que os próprios estudantes não reconheçam a importância do aprendizado, e não seja como na tirinha da turma do Charlie Brown, onde a explicação para a importância da escola é:

Sabe por que temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se no colégio tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se nesta tirarmos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar

e ter filhos para mandá-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas [...]. (ALVES. *Op. Cit.* p. 21 -22).

Tentando, ao longo do período de observação já ter uma aproximação maior com os discentes, para que quando a troca de docentes ocorresse o estranhamento não fosse tão grande, estabelecemos trocas, onde não apenas os discentes aprendiam, mas nós, talvez, aprendíamos muito mais com eles. Tentamos, então, dar um sentido diferenciado ao aprendizado: ao aproximá-los do tema, durante a docência, mostrar que a sala de aula não é um espaço estático, mas que está em constante movimento e transformação, e que são as ações dos sujeitos ali que a tornam assim, dinâmica.

Lembramo-nos então dos primeiros contatos tidos com as turmas dos sétimos anos, quando iniciamos o estágio docência. Apesar de nossa aproximação inicial já no período de observação, onde buscávamos conversar com alguns discentes antes do início da aula, o estranhamento com a troca de docentes aconteceu. Sentindo aparente “liberdade”, ou uma tentativa de “testar” as estagiárias, houve nas três turmas (umas um pouco mais, outras um pouco menos) momentos em que se tornou um tanto difícil dar um encaminhamento as aulas. Mesmo que o maior grau de dificuldade tenha sido no sétimo ano C, que era o mais crítico, mas o mais agitado, as outras duas estagiárias optaram por ter, também, uma conversa com suas turmas.

Com relação ao que chamamos de “afetividade”, propriamente dita, rememoram-se, aqui, breves momentos, segundo o trio, marcantes como meio de elucidação e exemplificação de tal termo. Permitimo-nos a retomada de dois instantes que nos foram ímpares.

O primeiro ocorreu com duas discentes, envolvendo os sétimos anos A e B, será brevemente descrito. O primeiro sinal, indicando que o término do intervalo estava próximo já havia sido dado, e, como não era muito diferente de outros recreios de terças-feiras, já estávamos na sala do sétimo ano B. Enquanto a estagiária Carolina se preparava para dar início a mais uma aula, duas alunas, uma do sétimo ano A e outra do sétimo ano B, chegaram à sala. As garotas se aproximaram da estagiária Dayanne (estagiária docente do sétimo A) e começaram uma espécie de “disputa”, onde a menina do sétimo ano B dizia que sua professora era mais bonita (Carolina), no que a outra revidava, dizendo que não, que a sua professora era a mais bonita (Dayanne). Quando o segundo sinal estava prestes a tocar, anunciando que todos deveriam tomar os seus lugares, e a estudante da outra turma deveria retomar a sua sala, a

garota, que até aquele momento dizia que a professora Carolina era a mais bonita, olhou para Dayanne e disse: “– É brincadeira, ‘prof.’. Você também é bonita.”.

O segundo momento lembrado deu-se no Sétimo Ano C, de tal forma. Era uma tarde de sol na qual estava agendada a visita ao jornal Diário Catarinense; o sétimo ano C esperava já impaciente o ônibus que os levaria até o local. Como não poderia ser diferente, iniciaram-se brincadeiras entre os alunos, conversas com as estagiárias e também com o monitor do Setor de Inclusão do colégio. Gabriel, aluno portador do diagnóstico de paralisia cerebral a tudo assistia, sentado em sua cadeira de rodas. Pouco tempo depois, o monitor que o assistia interrompeu a conversa que levava com outros alunos e disse algo do tipo: “– Acho que vou correr um pouco, dar uma andada”. E virou-se. Enquanto todos pensavam que ele apenas caminharia em volta do local onde já estava, este pegou a cadeira de rodas de Gabriel e, rapidamente, virou-a em direção a estrada. Quando demos por nós, ele corria loucamente, levando na frente de si a cadeira de rodas do aluno. Este ria desenfreadamente, riso este que só aumentou quando viu os colegas aplaudindo a pequena corrida de ambos.

Tais momentos fazem-nos, enfim, ter a certeza de que lidamos com seres humanos repletos de sentimentos e afetos, e que estes, em momento algum, podem ser deixados em segundo plano. Isso é, enfim, afetividade, e tal definição ultrapassa qualquer didatização do termo encontrada nos livros aqui referenciados.

- **As regras**

Como não podia ser diferente, apesar de nosso contato intenso com os discentes, desde o início do período de observação, o “estranhamento” com a troca de docentes ocorreu. Ao menos, foi isso que pudemos entender com o comportamento que as turmas tiveram com as estagiárias na primeira aula. Não era tão diferente do comportamento que os discentes tinham durante as aulas da professora Cristiane, mas percebemos que eles precisavam sentir que nós estávamos à frente das aulas, que nós éramos as professoras naquele momento. São, então “[...] as atitudes que acompanham o estabelecimento das regras, os quais transmitem graus de afetividade que fazem surgir reações de aceitação, submissão ou rejeição que irão caracterizar o clima de cada aula.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, UEM. 2007. s/p.).

Para tal tarefa, tivemos uma conversa com as turmas na segunda aula, tendo em vista a importância de estabelecer as “regras” já nas primeiras aulas, quando o professor se expõe e os alunos vão o testando, para saber os seus limites (Idem). Nosso objetivo era que lhes ficasse

claro aquilo o que esperávamos, enquanto ministrávamos as aulas. Mais do que impor regras às turmas, tínhamos a intenção de expor algumas questões que já haviam sido repassadas a nós (como não permitir a ida ao banheiro ou tomar água na primeira e terceira aulas, aspectos que já compunham o corpo de regras da escola). Propusemos então apontamentos que melhorassem a dinâmica em sala de aula, como levantar a mão para falar, e ouvir o que um colega estivesse expondo.

Ao terminamos a exposição das regras, perguntávamos se estavam de acordo em seguir as nossas propostas, para um melhor convívio em sala de aula, e se havia algo que gostariam de acrescentar. No sétimo ano A, a proposta colocada pelos discentes foi que pudessem ter aulas na rua, para ter um momento diferente, que não ficassem “presos” dentro da sala de aula. Tal ideia foi cogitada, num momento posterior pelas estagiárias, mas foi percebida a impossibilidade de levar para o pátio da escola uma turma tão agitada quanto o sétimo ano C.

Tendo essa conversa com os discentes, sempre que algum deles vinha até nós pedir para ir ao banheiro, ou tomar água na primeira ou terceira aulas, lembrávamos a eles sobre nosso “acordo”. Tal “acordo” era rememorado, também, nos momentos de maior conversa na sala de aula, ou quando um deles começava a falar sem ter levantado a mão, ou não ouvia o que o colega estava falando. Mais do que delimitar regras, a conversa serviu para que tivéssemos um melhor convívio com nossos alunos em sala de aula e estabelecer os limites necessários para a convivência nesse espaço coletivo que é a sala de aula.

- **Conselho de Classe**

Outro momento que deve ser rememorado, diz respeito ao Conselho de Classe, em que as três estagiárias estiveram presentes. O Conselho de Classe é aqui entendido como um espaço de avaliação do trabalho escolar, de maneira coletiva; além de ser um meio de “[...] estabelecer planos viáveis de recuperação dos alunos, em consonância com o Plano Curricular do Estabelecimento de Ensino.” (OLIVEIRA, s/d. s/p). Esta foi nossa percepção diante do primeiro Conselho de Classe que as três estagiárias estavam participando: mais do que se reunir para falar da situação dos alunos em cada disciplina, era um momento de preocupação em que os docentes se perguntavam: como mudar tal quadro?

Mais do que um momento em que os discentes expunham os problemas em sala de aula, este foi um espaço rico em que pudemos ter um conhecimento maior sobre aqueles que eram, durante o período, nossos alunos. Não era apenas uma discussão sobre as dificuldades

encaradas por cada um em sala de aula. Houve também apontamentos dos docentes para problemas que os alunos tinham em casa, com familiares, por exemplo. Caso de alunos que já estavam envolvidos com drogas, que tinham perdido algum ente querido, que enfrentavam a severidade dos pais em casa, ou que estavam sendo enquadrados no Programa de Inclusão do Colégio de Aplicação... Questões como essas que não são visíveis a muitos profissionais no momento em que estão em sala de aula, mas são discutidas em reuniões como essas se constitui oportunidade importante para a formação do professor.

Tal Conselho serviu para que pudéssemos, além de conhecer de perto problemas vividos por nossos alunos, admirar a determinação de muitos deles, de continuar indo para a escola, apesar de enfrentarem tantos problemas, sendo ainda tão “pequenos”. Foi, pois, experiência válida o acompanhamento do Conselho ainda que, na condição de estagiárias, não nos sentíssemos confortáveis a opinar, embora o convite nos tivesse sido feito. Entendendo a escola como um universo constituído pelo que ocorre no interior e além da sala de aula, importante é a participação do professor em formação nestes espaços de encontro e discussão fora desta. A troca de experiências e saberes foi, assim, construtiva a nós como grupo, podendo, a partir dessa participação, revisar certas práticas.

A Educação Inclusiva – de prerrogativas legais ao cotidiano apreendido.

Não é esta a primeira vez que a Educação Inclusiva se avulta enquanto horizonte para nossa escrita. O primeiro contato com o termo deu-se já na disciplina de Estágio Supervisionado em História I, quando as graduandas Carolina e Dayanne estabeleceram seu primeiro contato com a escola tendo como pano de fundo tal tema. Ao fim do processo produziu-se um breve ensaio intitulado “Escolarização e Inclusão – das normativas oficiais às práticas reais” feito com base em entrevistas realizadas em campo, observação e análise de bibliografia pertinente.

No presente momento são retomadas leituras e anotações, bem como retomados aspectos de observações em campo, mas, agora, damos vez a outro estudo. Demoramo-nos no presente eixo na descrição e análise da efetiva presença de discentes portadores de necessidades educacionais especiais nos três sétimos anos quando, no semestre anterior, deu-se o estágio. Havia alunos assistidos pelo Setor de Inclusão nas três turmas, sendo estes: um aluno portador de paralisia cerebral no sétimo ano A; uma aluna portadora de Déficit de Atenção e

um aluno portador de Dislexia no Sétimo ano B; e, novamente, um aluno diagnosticado como portador de paralisia cerebral no sétimo ano C. Faz-se importante deixar aqui claro serem estes os diagnósticos fechados no momento de nossa imersão em campo; até nossa saída, cerca de três meses depois, novos diagnósticos estavam sendo estudados pelo Setor de Inclusão do Colégio de Aplicação.

A Educação Especial é entendida hoje como parte de uma perspectiva de Educação Inclusiva. Entenda-se aqui inclusão como um meio de contemplação da classe em sua plenitude, ou o que mais disso se aproximar. Uma sala de aula que realmente atinja a todos os que nela se encontram envolve uma reformulação curricular, uma readaptação de práticas e uma reavaliação dos métodos. A perspectiva abordada entende o aluno como sujeito ativo e portador de autonomia em meio à complexidade do processo pedagógico, devendo o professor com ele compartilhar conhecimento e também recebê-lo na troca constante que constitui o ambiente escolar. Neste sentido, para Mantoan alunos portadores de necessidades educacionais especiais são incorporados à classe uma vez que dela fazem parte, nela se inserem como um todo, participando de atividades pedagógicas, momentos de avaliação e de lazer.

A escola, por sua vez, apropria-se de discursos, trabalhos acadêmicos e leis norteadoras, utilizando-os de acordo com sua vivência e cotidiano, através de uma prática de constante recontextualização. No Brasil, os discursos de inclusão fazem-se ver apenas na década de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e, mais tardiamente, a Convenção de Guatemala – atenta-se o fato de que, em território nacional, antes de 1994, utilizava-se, no lugar de **inclusão**, a palavra **integração**. Apenas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que o termo passou a ser utilizado, até mesmo em demasia, abrangendo uma infindável variedade de conceitos e dizeres. Nas normativas concernentes ao Estado de Santa Catarina, a perspectiva histórico cultural faz-se ver, mas sem delimitações claras quanto aos sujeitos, objetivos e meios visados. Ocorre, quando não uma negação, uma contradição entre as instâncias legislativas nacional e estadual, que acarreta em uma fala de consenso nas diretrizes, abrindo porta e recontextualizações por vezes perigosas (MENDES, 2009, p. 13 – 30). Embora o fazer diário da escola ultrapasse normativas oficiais, tema aqui já demasiado estendido no que se refere aos parâmetros para ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, no campo da Educação Inclusiva sua ausência se mostra especialmente prejudicial. A imprecisão e incoerência de normativas legais dificulta a alteração da prática, torna escassa a busca por materiais e adaptações curriculares e acaba por permitir a continuidade de uma realidade de exclusão. Embora leis e parâmetros não devam engessar a

prática, são importantes meios de apontar necessidades de investimento e mudanças. São, pois, primordiais para alteração de aspectos da realidade, principalmente da Inclusão, que tanto depende do destino de novas verbas.

A livre apropriação e o desmedido uso do termo inclusão acabam, por vezes, por suprimir a reflexão em torno deste e de seu uso no ambiente pedagógico institucional. Adota-se assim, aprioristicamente, o conceito e a bandeira da educação inclusiva sem atentar para determinadas especificidades desta referente, principalmente, à sua adoção em território nacional. Deixa-se assim de atentar para aspectos da realidade educacional da própria escola, e também do país. A inclusão como conceito foi adotada nacionalmente através de um conceito ambíguo e mal empregado – à partir de normativas e conferências internacionais, traduziu-se para o português e adotou-se no Brasil uma versão que reduzia o que, em nível internacional, era “educação inclusiva” como uma educação destinada a pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. Na Conferência de Jontien (1990) postula-se uma educação para todos, sem especificar que são os componentes deste todo – todavia, o Brasil adota regras e normativas referentes unicamente à educação da pessoa portadora de deficiência, restringindo em muito o campo de atuação da educação inclusiva.

Atentando agora para outro quesito, a população atingida por este campo educacional mostra-se mal definida nos veículos legais de promoção deste – quem é o real alvo da Educação Inclusiva? Apenas as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou todo e qualquer aluno que apresente dificuldades na adaptação a escola? (BUENO, 2008, p. 45-63). Retomando excertos de observação em campo nos sétimos anos do Colégio de Aplicação, o que define que aluno assistido pelo Setor de Educação Inclusiva tem para si designado um monitor, e que aluno recebe unicamente o atendimento extraclasse? Isso porque apenas alunos com dificuldades de locomoção, no campo observado, tem acompanhamento de monitores do setor – será mesmo que os demais discentes não precisariam de um acompanhamento mais próximo? E, mais ainda, de que forma tais medidas atuam na alteração de um quadro de exclusão? Seriam estas destinadas a uma inclusão superficial no seio de uma sociedade produtora e reprodutora de excluídos, sem que realmente fosse questionada sua estrutura e alterado seu funcionamento?(Idem).

A constatação maior é que a instituição escolar formal adota determinados padrões unos e imutáveis, nos quais baseia suas práticas e categorias avaliativas. Atua lidando com um modelo de aluno que não é maioria, classificando os que a ele não se adequam como portadores de algum tipo de problema, distúrbio ou mal (Idem). Embora no Colégio de

Aplicação a equipe empregada no Setor de Inclusão atue com acompanhamento e assistência de demais profissionais (entre eles fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas) a classificação entre alunos assistidos ou não assistidos, responde a parâmetros curriculares fixos. Os diferentes ritmos não têm, assim, sua vez na estrutura institucional, já que são, desde cedo, assistidos. Deixemos aqui claro não julgarmos isso negativo – apenas, conforme já foi dito, responde a uma estrutura imutável de currículo que, por vezes, deve ser questionada.

A escola, enquanto local social de reavaliação, julgamentos, proposição de teorias e práticas, se re apropria dos discursos oficiais de acordo com sua disponibilidade e limitações. No Colégio de Aplicação, a existência de um Setor destinado ao diagnóstico e assistência a alunos portadores de necessidades educacionais especiais aponta uma capacitação física e o destino de recursos para a área, fato este que não se dá tão facilmente em demais escolas públicas. Contudo, sua atuação prática aponta limitações, às quais aqui rapidamente nos reportamos.

Não são todos os alunos assistidos, conforme já referido, que possuem assistência continua do monitor em sala. Qual seria, pois, o critério de destino dos monitores? Pelo que pudemos perceber, estudantes com dificuldades de locomoção têm prioridade, por questões óbvias de mobilidade. Contudo, conforme a docente da classe nos falou em conversas informais, há no discente do sétimo ano B portador do diagnóstico de Dislexia a necessidade real de acompanhamento, principalmente em momentos de avaliação individual. Este, contudo, embora assistido e acompanhado pelo Setor, permanece sozinho em classe o que nos fez, ao longo do período de estágio, destinar comumente uma estagiária ao seu acompanhamento.

São adotados, no Colégio de Aplicação os parâmetros nacionais, guiados pela Perspectiva da Educação Inclusiva e veiculados nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), promulgados em 2007. Define este o paradigma como concepção de direitos humanos, tendo por objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no interior das instituições regulares de ensino. Busca a concepção da área enquanto transversal, atendendo a todos os níveis de crescimento e desenvolvimento estudantis, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização nos mais elevados níveis de ensino, a formação de professores habilitados para tal trabalho, a acessibilidade principalmente arquitetônica e a articulação intersetorial para a satisfatória execução das citadas políticas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Sob estas prerrogativas, todo aluno portador do diagnóstico de

necessidades educacionais especiais deve ter assistência contínua e atividades diferenciadas visando ao seu desenvolvimento motor e cognitivo.

Segundo entrevista com a Coordenadora do Setor de Inclusão do Colégio de Aplicação, Sandra Regina Carrieri, a normativa regente no Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, veiculada a nível nacional pelo Ministério da Educação. Dissonante em alguns pontos da política municipal, parte da premissa da inclusão de toda a criança portadora de necessidades educacionais especiais no ensino regular, podendo esta ou não ser atendida no contra turno de acordo com a necessidade. A conceituação dada no documento permite certa autonomia institucional à medida que não delimita pormenorizadamente sua conceituação da população alvo. Por outro lado, a falta de normativas acaba por deixar a um segundo campo outros tipos de necessidades educacionais especiais, não necessariamente motoras. Contudo, o Setor de Inclusão do Colégio de Aplicação ilustra a tomada de um importante passo rumo a uma política satisfatória de Inclusão, já que se demora no estudo e acompanhamento de cada caso.

Avultam agora momentos onde o Setor se fez presente e, mais que isso, primordial. Os monitores (dois, um no sétimo ano A e outro no sétimo ano C) tiveram inegável importância, sendo que, inúmeras vezes fomos diretamente a eles perguntar quando a possibilidade de efetuação de determinada atividade com o aluno assistido. Todo material didático por nós produzido era confeccionado de forma diferenciada para os alunos do Setor de Inclusão: folhas maiores, imagens coloridas... A resposta destes veio da melhor forma possível, já que os monitores se incumbiam de uma leitura conjunta, enquanto uma das estagiárias acompanhava a efetuação da atividade. Ao fim do período de estágio, assinalamos o inegável retorno dos nossos “meninos”, dos quais, hoje, podemos nos orgulhar.

Como exemplo de atividade que elaboramos especialmente para os meninos do sétimo ano A e C, podemos citar um trabalho com mapa. Na aula em que passamos ao restante das turmas a atividade sobre os reinos Mali, Congo, Iorubá e Aksum, tivemos a preocupação em elaborar uma atividade diferenciada para os dois alunos citados. Em uma folha de papel A3 colocamos um mapa da África, sem divisão geográfica, apenas com quatro pontos com cores diferentes. Entregamos juntamente com o mapa, quatro pequenos pedaços de papel, cada um contendo os nomes dos reinos. Cada pedaço de papel era tinha o seu contorno com as cores correspondentes a localização dos reinos. Havíamos explicado, anteriormente, a localização dos reinos que iríamos trabalhar em sala, apontando-os no mapa geográfico da África. Nosso

intento aqui era perceber se os nossos “meninos” haviam compreendido aquilo que já tínhamos assinalado em momento anterior. O resultado da atividade? Ambos apontaram para os monitores a localização exata dos reinos quando perguntados onde deveria ser colado o pequeno pedaço de papel.

Falar de Inclusão, embora já tenhamos considerável carga de leitura acerca do tema, não nos é fácil. Ainda mais agora, quando saltam lembranças e memórias de alunos inesquecíveis que, por vezes, faziam esforços homéricos para acompanhamento do conteúdo e, sobretudo, da turma. A presença em classe de alunos assistidos pelo Setor de Educação Inclusiva, ainda que possuidora de limitações e defeitos, aponta para a efetuação de uma política de governo que, pelo que assinalamos, contribui também para a formação pedagógica e humana dos demais alunos, dos professores e (como não?) das estagiárias.

Percepções individuais e trajetórias docentes – recuperando os Diários de Aula.

Almejando contemplar aspectos curriculares e técnicos do estágio curricular, mas sem esquecer da intensa vivência subjetiva compreendida no período retomado, relemos, ao escrever tal eixo, nossos diários de campo. Estes são aqui tomados como “documentos onde professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). Permitiram estes uma racionalização do vivido no momento de docência agora sob a ótica de alguém que remonta a uma experiência passada. Se, por um lado, racionalizou-se, por outro, elucubrou-se, devaneou-se. Os diários foram campo e tempo de exprimir sentimentos e emoções por vezes subsumidos em meio ao ritmo da sala de aula.

É por entender sua importância no processo de inserção no campo que estes são agora relidos para a construção deste escrito que finda o Relatório Final de Estágio, requisito para conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado de História III. Trata-se este escrito de um meio de reavaliar-se, rever sua prática, retomar sua atuação enquanto professor em formação (Idem). Essa

reconstrução da jornada ou de algum de seus momentos possui a qualidade do distanciamento em um duplo sentido: porque se trata de reconstruir algo que já passou e porque se trata de narrá-lo por escrito (...). Neste duplo sentido, o diário permite o distanciamento e é possível recuperar uma certa objetividade e controle sobre a situação narrada. (Idem, p. 140)

São também os diários relidos no momento de escrita do relatório uma vez entendidos como fontes privilegiadas para estudo do saber docente por nós desenvolvido no campo de estágio e, especificamente, o saber docente experiencial.

Gestado no entrelaçamento de demais saberes e conceitos, o saber docente é aqui entendido como o acúmulo de conhecimentos referente não apenas na profissão docente, mas também a seu fazer social e cultural (BITTENCOURT, *Op. cit.*). Nasce de uma vivência pessoal anterior, de um relacionamento prévio com estruturas sociais e pedagógicas; nenhuma de nós estagiárias, pois, ingressa em campo sem um breve acúmulo deste. Inserimo-nos portando algo, trazendo conhecimentos não estanques, mas capazes de contribuir para a constelação de saberes e valores que compõem a órbita escolar.

A experiência anterior advinda de uma vivência escolar prévia é retomada e resignificada no momento de ingresso em sala de aula como estagiária; o saber docente oriundo de convívio com diversos sujeitos sociais componentes da escola é, pois, ponto pungente do planejamento de uma prática docente nesta nova condição. Este, por sua vez, também não é estanque; uma vez inseridas no campo, as estagiárias apreendem, observam, vêem – e isso, aos poucos, também lapida arestas de um saber maior, o saber docente. Neste sentido a experiência no interior da escola é primordial; no caso relatado, a experiência no semestre anterior e no período de observação em muito auxiliaram na gestação deste saber. Contudo, agora, este não se encontra pronto, estanque; permanece em trânsitos, travando contato com diversos sujeitos e saberes à medida que nos constituímos, através de experiências e leituras, como professoras.

O momento agora evocado através da leitura dos diários remete-nos a formação de um saber docente inserido no campo de estágio, no contato com seus sujeitos diversos e com nosso processo de construção de uma trajetória enquanto professoras. Relêem-se trechos referentes a planejamentos, aulas dadas, reuniões tidas, remetendo-nos ao saber docente experiencial construído no “chão” do Colégio de Aplicação ao longo do primeiro semestre de 2011.

O saber docente especificamente experiencial advém do trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio – é gestado de acordo com o que é vivido, em um constante processo de interação com os sujeitos da escola (BITTENCOURT, *Op. cit.*). Consiste também, para Gauthier (1998, p. 17-37) em estratégias, maneiras de fazer, sendo feito de pressupostos e argumentos. Gestado principalmente na experiência, não ignora conhecimentos e aporte teórico precedente. Apenas confere centralidade às relações travadas no interior do organismo escolar com os diversos atores que o compõe. Trata-se também, mas não apenas, de estratégias, táticas, atividades, meios próprios de cada professor de lidar com discentes, docentes e funcionários.

Da mesma forma que o conceito anterior, não se mostra fechado, hermético – permite trânsitos, retomadas. Sua característica maior é ser gestado na experiência pessoal do docente quando este se insere na dimensão grupal e institucional do colégio, sendo inegável a necessidade de que sejam estabelecidas pontes, retomadas, avaliações.

Embora restrito devido ao tempo e excepcional por sua forma, o saber experiencial acumulado ao longo do estágio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina foi válido e primordial. Em partes por ser o primeiro momento de inserção em classe na condição de docente de todos os componentes do grupo de estágio, portou emoções, nervosismos, risos e lágrimas, que se fazem ver na leitura dos Diários de Aula individuais. Possui contornos institucionais e curriculares claros, aos quais constantemente nos reportamos em forma de relatórios e demais textos e materiais produzidos, mas possuiu uma face de emoções e subjetividades que não pode ser esquecida.

Este foi fonte valiosa para a escrita do relatório apresentado, mas neste momento é retomado de forma ímpar. É chegado o momento onde a cada estagiária são permitidas retomadas e interpretações pessoais oriundas da releitura do diário de campo e dos devaneios por ele acordados. Recordações adormecidas são, neste momento, chamadas a tona, e será, então, deixada brevemente de lado a discussão bibliográfica em nome de algo que precisa ser dito: o que foi e o que se mostra ser, após certo tempo decorrido, a experiência de estágio juntamente com os sétimos anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina?

Embora os Diários de Campo possuam duas valiosas faces, uma descritiva e outra reflexiva (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31 – 33), e ambas possuam valiosas funções em pesquisas em educação, será aqui privilegiado o segundo aspectos. Este abarca, além de reflexões analíticas e metodológicas, dilemas éticos, mudanças de perspectiva e esclarecimentos, além de outros possíveis itens de acordo com o pesquisador (Idem). Acreditamos, pois, que a descrição do campo já foi suficientemente feita, bem como o diálogo com bibliografia pertinente.

Entregamo-nos, agora, à prazerosa leitura de nossos diários...

Carolina

Creio dizer que retomei meu Diário de Aulas um pouco antes de escrever este breve relato, que finda não apenas este relatório, mas esta trajetória de um ano e meio nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Peço breve permissão para rememorá-la.

Certo dia, quando meu despertador quebrou e a chuva despencou, atrasei-me para a aula. Saí de casa de qualquer jeito, sem nem pentear bem o cabelo. Parei um ônibus ainda de qualquer jeito, e entro sem nem olhar em volta. Do nada, escuto algo como um:

- Professora, aqui!

E lá estava uma aluna do sétimo ano B, retirando todas as suas bolsas e pastas do assento ao lado do seu. Neste momento, minha vivência de estágio passou toda, tal qual filme, em minha mente.

Indescritível – essa palavra, para mim, resume uma experiência que sei ser única. Embora excepcional devido ao tempo de preparação das aulas, longo quando comparado com aquele que um professor da rede pública estadual tem para confeccionar as suas, e também devido a quantidade de mentes e mãos envolvidas, foi, de fato, minha primeira experiência na posição de **professora**. Ao reconstruir brevemente minha trajetória, lembro-me do primeiro contato, da aproximação lenta para enfim culminar em alguma afetividade. Lembro, bem até demais, do dia em que um aluno ofereceu-me um pão de queijo de seu lanche; para mim, naquele momento, o estágio valeu a pena.

Mais que currículo, disciplina, vivência, estágio para mim foi isso: afetividade. Afetividade para com vinte e cinco alunos em cuja sala atuei e com mais cinquenta cujas aulas assisti; afetividade para com a docente da turma (como não?) para com os servidores da instituição, para com o Colégio em si. E tais lembranças superam em gênero, número e grau as lembranças das noites mal dormidas, dos e-mails ao longo da madrugada, das incontáveis versões do mesmo plano de aula, até que este ficasse apazível a todos os envolvidos em sua produção. Para mim, escola é isso: afetividade de pessoas, entre pessoas. Afinal, mas que professor, alunos, estagiários, somos pessoas que convivem entre si grande parte de seu dia, muitos dias por semana. É nesta afetividade que se pauta, sob minha interpretação, aquele ponto inicial, aquele *start* que se desenrola em forma de interesse pela matéria, pelo conteúdo, pelas atividades.

Permaneço imóvel em frente à tela de meu computador. Para mim, o estágio está resumido. Sim, todo ele, neste breve relato do que significou a mim, apenas a mim e para mim. Contudo, peço permissão para apenas mais uma lembrança.

Gabriel, aluno do sétimo Ano C assistido pelo Setor de Inclusão com o diagnóstico de paralisia cerebral, possuía um sorriso lindo. Mas ele (danado!) era muito arredio, vivia sempre próximo de seu monitor, e nem me dava bola quando tentava algum aproximação. Certo dia, na companhia de uma colega do trio, levei sua turma para um passeio de estudos, chefiado pela professora de português. Naquele dia, no ônibus, o monitor deixou-o sob meus cuidados, no banco ao seu lado. Quando me dei conta, ele segurava minha mão, ao mesmo tempo que sorria.

É de momentos assim que me lembro ao rememorar aquelas tantas crianças. São momentos assim que me tornarão **professora**.

Dayanne

Ao retomar o Diário de Aulas, relembro da frase que mais marcou meu período de estágio docência, e creio que vou carregar para o resto da vida, como lição. “– Eu sou macumbeira!”. Eis a frase que uma de minhas alunas me disse, no momento em que tentei “desconstruir” a visão pejorativa que o termo macumba é atribuído, muitas vezes, por pessoas que tem uma visão de fora dos praticantes de religiões Africanas e Afro-Brasileiras. Com esta frase, dita por uma garota de cerca de treze anos de idade, pude perceber coisas que, até aquele momento, eram um campo que eu ainda desconhecia.

Uma das coisas que percebi diz respeito a própria identidade que os alunos, aqueles pequenos indivíduos que estão em sala de aula, possuem. Como, então, chegar em sala de aula, com algo que pesquisei, investiguei, estudei e que tomei como uma ideia a ser defendida, sem me dar conta daquilo que os alunos podiam acreditar? Como não ter percebido antes que essa ideia que eu iria defender em sala, poderia ser diferente – e era – da ideia de identidade que uma aluna minha, frequentadora de um grupo de Candomblé, possuía e defendia, ao se autodenominar macumbeira? Fazia parte de algo que ela e as pessoas que estavam ao seu redor haviam construído, e que eu, em apenas um mês de contato, não conseguiria “desconstruir” ou compreender como esse termo era realmente apropriado por ela.

Acredito que não apenas dentro da sala de aula se fez minha trajetória enquanto estagiária. Surpreendeu-me o rápido apego que alguns discentes têm para com os professores, ou, no meu caso, com uma estagiária. Em uma manhã, ao sair de uma aula no CSE, algum tempo após o término do estágio docência, um grupo de cinco alunos, veio correndo em minha direção, gritando: “– A professora Day! A professora Day!”. Ao me abraçarem e dizerem: “– Sentimos sua falta!”, senti que todo aquele esforço pelo qual eu e minhas colegas de estágio

havíamos passado desde o início do Estágio Supervisionado em História II, valeu a pena. Desde o princípio das observações, as corridas para pegar ônibus pela manhã para estar às 13h30 no colégio, as noites mal dormidas, os momentos em que eu me perdia divagando sobre o que falar na aula do dia seguinte, e claro, o friozinho na barriga e o enrubescer da face no momento em que a aula iniciava: isso tudo fez todo o sentido ao fim do estágio.

Percebi que mais do que entrar em sala e ministrar um conteúdo a uma turma, estar rodeada por outras pessoas, outros seres que, assim como eu, estão em constante construção e aprendizado, me fizeram crescer e aprender. Creio ter aprendido muito mais com esse processo do que ensinei aos alunos; e creio que foi o momento de decisão. Pude, enfim, perceber o que realmente quero: estar em sala de aula, trocar conhecimento com estudantes, e não me fechar em uma universidade, onde o conhecimento parece não sair de dentro de suas paredes – quero o ensino com movimento, com surpresas, com o entusiasmo que só uma escola é capaz de me transmitir.

Natália

Passei por dois anos de pré-escola, oito de ensino fundamental, três de ensino médio, cerca de sete em cursos de idiomas, e neste final de ano estou completando seis anos de faculdade, fazendo com que dos meus 25 anos de vida, 20 foram dentro de uma sala de aula na posição de aluna, e nenhum deles me preparou para todas as sensações despertadas ao estar na frente de uma classe com tantos rostos voltados para mim esperando a minha intervenção.

Após tantos anos assistindo aulas, palestras e seminários, principalmente depois de optar por me tornar uma professora, eu observava os ministrantes e pensava: essa é uma atitude, essa é uma postura que quero ter quando for a minha vez de estar ali dando uma aula; ou o inverso, essa é uma postura a qual não quero ter, mas no fim, não há uma aula assistida, ou centenas de livros pedagógicos lidos que tenham me feito realmente internalizar e sentir, por mais que eles contem e expliquem isso, aquilo que senti e internalizei no momento da prática.

Ao retomar meu diário de campo para a confecção desse relato, muitas lembranças, da docência e anteriores a ela, vieram à tona e uma delas vale a pena compartilhar:

Quando eu estava na quarta série, atual terceiro ano, estávamos estudando sobre profissões, um pouquinho sobre cada uma das mais conhecidas: medicina, advocacia, engenharia...E a professora Fabíola compartilhou conosco sobre a sua vida como professora, e

seu sonho de sê-lo desde a nossa idade. Eu ri e disse a mim mesma que essa era uma profissão que eu, definitivamente, não queria seguir.

Por uma reviravolta da vida, acabei vendo-me na posição de estudante de licenciatura, que me levou a sala de aula como estagiária de docência. No momento em que tivemos contato pela primeira vez com os alunos do sétimo ano C, que quando da nossa chegada à sala para as observações que precediam a docência, questionaram-nos: “– Por que vocês decidiram ser professoras?”. As respostas não estão em questão, mas o fato de que a pergunta me fez retornar quatorze, quinze anos no tempo e lembrar da minha professora primária, e me interrogar se algum dia algum daqueles nossos alunos teriam o mesmo *déjà vu* as avessas que eu tive, e se recordariam do meu nome, da mesma forma que eu me lembro do da “tia” Fabíola.

Toda a experiência de estágio, a mim, deu vida a todos os livros lidos, tanto da linha pedagógica quanto histórica. Fez-me ver meus professores com outros olhos e ver a mim mesma como professora de um jeito que nunca antes havia sido capaz. As emoções suscitadas em momentos como: entrar na sala de aula e tomar o lugar frente à turma; observar seus olhinhos questionadores sobre como seriam as aulas daquela nova docente; ser chamada de professora pela primeira vez; ouvir a resposta correta a uma pergunta feita ou até mesmo não saber responder a pergunta feita por eles; ou ainda ver a turma em bagunça e não saber ao certo o que fazer, são indescritíveis e expandiram meus conhecimentos sobre essa profissão que em breve estarei exercendo, de tal forma que nenhuma outra disciplina foi capaz, até então.

Referências:

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n 41, janeiro – junho de 2008, p. 5 – 20

AGUIAR, Paula Alves de; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento e práticas de leitura: uma discussão escolar. In: *Seminário de Pesquisa da Região Sul – ANPED SUL*, 2008, Itajaí. *Pesquisa em Educação e Inserção Social*, 2008.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus. 2000.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, num. 68. Dezembro de 99. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso 7 de setembro de 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O que é disciplina escolar? In: _____
Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33 – 55.

_____. História nas atuais propostas curriculares. In:
_____. *Ensino de História – fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 97-128.

_____. Usos didáticos de documentos. In:
_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 327 – 377.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2004. p. 1 – 16.

BUENO, José Geraldo da Silveira, As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa de educação especial? In: _____ *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: CAPES, 2008. p. 45 – 63.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: _____. *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 61 – 78.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa*. Volume 37 número 130. Janeiro/abril 2007. p. 209 – 226.

DARNTON, Robert. *O Grande Massacre de Gatos e outros episódios de História Cultural Francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELGADO, Andréa Ferreira. “Saber escolar e conhecimento histórico: itinerários para novas configurações da história escolar da escravidão”. Projeto de Pesquisa. Departamento de Metodologia de Ensino – Universidade Federal de Santa Catarina, Março de 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de Africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: _____ (org) *Negros no sul do Brasil – invisibilidade e territorialidade*. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.

LIMA, Isvaldo Marciano de França. *Ensino de História da África no Brasil: caminhos e descaminhos de uma luta contra o racismo velado*. Revista Novas Idéias, Recife, número 1, volume 1. Janeiro/junho 2008. p. 53 – 74.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática*. Educação e Realidade. Janeiro/Junho, 1997. p. 95 – 111.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: _____ *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 27 – 37.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____ *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25 – 53.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ensinando a turma toda – as diferenças na escola*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. São Paulo: Unicamp.

MENDES, Geovana Lunardi Mendonça. Inclusão escolar: o que dizem as políticas e as pesquisas? In: MENDES, Geovana Lunardi Mendonça; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. *Educação, Arte e Inclusão: trajetórias de pesquisa*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009. p. 13 – 30.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 27 – 37.

PEREIRA, Júnia Sales. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico identitária?* Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei n. 10639. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 21, n 41, janeiro-junho de 2008, p. 21 – 43.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Colégio de Aplicação (Universidade Federal de Santa Catarina). Histórico – Histórico do Colégio de Aplicação. 2007. p. 3.

SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo na ação: a arquitetura da prática. As tarefas escolares, conteúdo da prática. In: *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 201 – 207.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: SCHMITT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 434 – 452.

Sandra Carrieri. Depoimento. Sala de Reuniões (Colégio de Aplicação – Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis – SC. Acervo das autoras.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Suellen. O bibliotecário escolar atuando como contador de histórias: um estudo bibliográfico em fontes impressas e eletrônicas. Orientadora: Gisela Eiggert Steindel. Florianópolis: 2008.

SARMENTO, Diva Chaves (org.) O significado da avaliação na escola. In: _____ *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes, 1997. p. 11 – 18.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino da história. In: _____ *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione, 2004. p. 88 – 110.

SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 31 – 55.

ZABALZA, Miguel A. Os diários de aula: aspectos gerais; Quando convém escrever um diário? In: _____ *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13 – 31. p. 140 – 151.

Referências Eletrônicas

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, 1993. N ° 3, p. 73-76. *Apud* LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. *A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. Disponível em <<http://pimentalab.net/blogs/estagio1/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso 16 de outubro de 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. *A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2011.

MATURANA, Humberto. As Emoções. In: _____ *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 92 – 94. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21433408/Humberto-Maturana-Emocoes-e-Linguagem-na-Educacao-e-na-Politica>>. Acesso em: 11 de novembro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso 01 de outubro de 2010.

NIKITIUK, Sônia L. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, Sônia L. (org). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 9 – 25. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/43624587/NIKITIUK-Sonia-M-Leite-Org-Repensando-o-Ensino-de-Historia-4a-Ed-Sao-Paulo-Ed-Cortez-2001>>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A história da África nos bancos escolares*. Representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afroasiáticos, 2003. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-546X&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-546X&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso agosto de 2008.

OLIVEIRA, Márcia de. O Papel do Conselho de Classe. In: _____. *O Papel do Conselho de Classe na Escola Pública Atual*. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-6.pdf>>. Acesso em: 26 de novembro de 2011.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. *A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: Enfocando situações de conflito*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2011

RODRIGUES, Maria Rocha. *O uso de documentos históricos em sala de aula*. Disponível em <http://www.vila.com.br/refle_pedag/maria_cs.pdf>. Acesso 20 de março de 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. Convivência em sala de aula: estratégias possíveis. In: _____. *Convivência em sala de aula: Proposta de textos e atividades para professores*. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/128-2.pdf>>. Acesso em 26 de novembro de 2011.

ANEXOS

Plano de aula 1

TEMA DA AULA

Áfricas no Brasil, Brasil na África: trocas, intercâmbios e representações.

CONTEÚDOS

- Elementos africanos na cultura brasileira do presente, compreendidos como veículos para o entendimento da África como continente portador e produtor de cultura e também construtor de narrativas próprias.
- As diferentes regiões da África e suas especificidades mais visíveis.
- Elementos da religiosidade africana presentes no Brasil e em Santa Catarina.
- O culto a Iemanjá em Santa Catarina e suas origens africanas bem como suas apropriações variadas e a presença africana remanescente.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Ressaltar a pluralidade das trocas entre Brasil e África promovendo aproximações com o universo social dos alunos e propondo a construção da África como continente dinâmico e vívido, capaz de lançar influências e tradições que ultrapassem o Atlântico, fazendo sobreviver seus ritos, cores e traços.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Abordar as trocas culturais entre Brasil e África, entendendo ambos como produtores de cultura e significações, mas também receptores de contribuições.
- Ressaltar as dimensões continentais da África e a existência de especificidades nacionais, regionais e locais.
- Provocar relações entre as experiências sociais dos alunos e as práticas culturais afro-brasileiras por meio do culto a Nossa Senhora dos Navegantes em Santa Catarina.
- Iniciar a abordagem de aspectos religiosos e culturais dos povos africanos que reverberem em solo brasileiro, salientando as apropriações decorrentes do deslocamento geográfico e da nova trama histórica envolvida.

- Problematizar opiniões e conceitos pré concebidos em torno do continente africano e de sua representação no Estado.
- Questionar a vivência e percepção dos alunos acerca da presença de práticas de culto Africanas e Afro-Brasileiras no Estado de Santa Catarina, problematizando-as.

METODOLOGIA

- Explicar o que será trabalhado em classe no período de vigência do estágio.
- Apresentar e discutir fotos, representações artísticas e registros iconográficos que apontem para a existência de trocas entre o continente africano e o Brasil. Fotos estas de práticas de culto a Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes em diversas localidades brasileiras e também duas representações artísticas, uma de cada divindade. (**Anexo 1**).
- Apresentar Iemanjá, neste movimento, como aproximação de Nossa Senhora dos Navegantes, possuindo similaridades físicas e teológicas, destacando a diferença quanto a sua apropriação e origem. Sendo assim enfatizada a sobrevivência de uma religiosidade africana velada, reapropriada sob novos aspectos, mas ainda presente.
- Inserir o culto a Iemanjá dentro de um conjunto de práticas rituais e religiosas que se circunscrevem no Candomblé.
- Entregar, ao fim da aula, a cada discente um pequeno trabalho (**Anexo 3**); este contém perguntas que devem ser trazidas na aula seguinte. As duas últimas questões abarcam um trabalho de pesquisa e entrevista, intentando assim mostrar a aproximação entre África e Santa Catarina através da vivência de pessoas próximas.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro e giz.
- Datashow para reprodução das imagens.
- Fotocópia do texto didático referente ao tema da aula (**Anexo 2**)
- Roteiro individual, entregue a cada aluno.

AVALIAÇÃO

Entrega a cada aluno de um pequeno roteiro (**Anexo 3**) que serve de suporte a uma atividade que vale **dois pontos**, contendo não apenas perguntas sobre a explanação feita, mas também uma pequena atividade de reflexão e outra de pesquisa com pais, familiares e conhecidos, propondo a atenção e percepção na presença africana no Brasil em aspectos religiosos ou não.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 10/05, e princípio do dia 13/05, tendo sido ambas realizadas no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 10/05, tendo sido realizada no 3º período, e a discussão foi retomada na aula seguinte, dia 12/05 no último período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada nos dias 10/05 e 11/05, tendo sido realizada, em ambos os dias, no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.

BERKENBROCK, Volney. **A experiência dos orixás** – um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

BOTELHO, Denise. Religiosidade afro brasileira: a experiência do Candomblé. In: **Educação, africanidades, Brasil**. Brasília: Editora UNB. pág 135 – 147.

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. **Ogum**: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DAMASCENO, Adriane A.; RATTS, Alex. Participação africana na formação cultural brasileira. In: _____ **Educação, africanidades, Brasil**. Brasília: Editora UNB. pág. 169 – 181.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Identidade étnica e sincretismo religioso. In: _____ **Repensando o sincretismo**. São Paulo: Editora da USP, 1995.

SILVA, Alberto da Costa e. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. In: _____ **Um rio chamado Atlântico**.

FONTES ELETRÔNICAS

Caminho da Esperança. Disponível em <<http://caminhodaesperanca.blogspot.com/2008/01/nossa-senhora-dos-navegantes-histria.html>>. Acesso 27 de maio de 2011

Imagens: Nossa Senhora dos Navegantes. Disponível em <<http://mbutori.blogspot.com/2011/02/nossa-senhora-dos-navegantes.html>>. Acesso 27 de abril de 2011.

SANTOS, Eliane Costa; ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **De Oyo à Bahia:** a cosmovisão africana em uma das matrizes da religiosidade africana no Brasil. Disponível em: <<http://www.forumafrika.com.br/De%20OYO%20a%20Bahia.pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2011.

Terra Esotérico. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/esoterico/monica/colunas/2005/01/31/001.htm>>. Acesso 27 de abril de 2011.

FIGUEIRA, Felipe. **Religiosidade africana e afrobrasileira:** identidade e originalidade. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/24802/1/RELIGIOSIDADEAFRICANA-E-AFROBRASILEIRA-IDENTIDADE-EORIGINALIDADE/página1.html#ixzzIIZcULrHC>>. Acesso em: 4 de abril de 2011.

Plano de aula 2.

TEMA DA AULA

África e Grécia, africanos e gregos: contatos e trocas, conceitos e descrições.

CONTEÚDOS

- A visão de Heródoto sobre os africanos.
- O conceito dos gregos sobre os povos africanos.
- A narrativa oral e a escrita na Grécia através de Heródoto, e na África sob a ótica de um *Griot*.
- As funções de um *Griot* em uma sociedade oral.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Construir uma relação entre o mundo grego e africano na antiguidade, a partir da discussão do papel da escrita no mundo grego.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a visão de um pensador grego sobre os povos africanos, possibilitando a construção de relações com o conteúdo estudado anteriormente, sobre a Grécia na Antiguidade Clássica.
- Contextualizar e problematizar a visão dos gregos sobre os povos africanos, por meio do pensamento de Heródoto, e levantar hipóteses sobre a repercussão e influência da reflexão do referido pensador sobre outros povos.
- Compreender o papel da narrativa oral nas sociedades africanas
- Identificar a função social dos *Griots* na manutenção da memória coletiva, atentando para as diferenças na forma de transmissão de histórias entre gregos e povos africanos, mostrando a importância de ambas as formas.

METODOLOGIA

- Simular a consulta a documentos antigos, por meio da apresentação de rolos de papéis envelhecidos contendo trecho do livro História de Heródoto (**Anexo 4**).
- Iniciar trabalho de análise de documentos históricos, instigando a identificação do documento: autor, época, tipo de fonte.

- Apresentar os mapas demonstrando para os alunos de qual lugar (Grécia) e sobre qual lugar (Líbia) o autor fala no texto, identificando-o como parte do que hoje conhecemos como África.
- Fazer uma breve apresentação de quem foi Heródoto, apontando seu ano de nascimento, produção de sua obra e ano de morte em uma pequena linha do tempo.
- Refletir sobre o motivo pelo qual Heródoto descreve esses povos da maneira que ele os descreve.
- Entregar a folha com um trecho autobiográfico de um *Griot* (**Anexo 5**). Após a leitura os alunos serão estimulados a identificar o documento, relatando o autor, de que época ele fala, e que tipo de fonte é esta.
- Abordar o papel do *Griot* e o seu papel social na preservação da memória coletiva de várias sociedades africanas no presente e no passado.
- Dimensionar a oralidade não como uma forma de expressão inferior à escrita, mas demarcar a oralidade como parte das especificidades de determinadas sociedades africanas, para as quais, a oralidade está relacionada ao valor da palavra como forma de expressão da tradição, da valorização da escuta, da criação, da reelaboração (a partir dos critérios do narrador – entre os quais valoriza-se a estética da palavra falada). Para tanto as fontes serão destrinchadas, e serão feitos questionamentos sobre qual fonte os alunos acreditam ser mais fiel ao contar algo. Em seguida será apontada a importância das duas formas de transmissão da história.
- Distribuir e orientar a atividade referente aos documentos estudados (**Anexo 6**).

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro e giz.
- Fotocópia do trecho do livro *História*, de Heródoto, trazendo uma ~~brevíssima~~ biografia do autor. (**Anexo 4**)
- Fotocópia do texto didático e texto autobiográfico de um *Griot* (**Anexo 5**).
- Roteiro de análise dos documentos (**Anexo 6**).

AValiação

É entregue a cada aluno uma folha com questões destinadas à análise dos documentos 1 e 2. A atividade deve ser entregue manuscrita ao final da aula, valendo 1,0 pontos na nota que se forma ao fim do mês.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada na segunda metade do dia 13/05, e finalizada no dia 17/05, tendo sido ambas realizadas no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada na segunda metade do dia 12/05, tendo sido realizada no 3º período, e a discussão foi concluída na aula seguinte, dia 17/05 no último período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada nos dias 17/05 e 18/05, tendo sido realizada, em ambos os dias, no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

HERNANDEZ, Leila Leite. O olhar imperial e a invenção da África. In: _____ **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HERÓDOTO. **História**. São Paulo: Ediouro, 1998. P. 95, 182. *Apud*: BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2006.

MATTOS, Regiane Augusto de. A África Ocidental. In: _____ **História da Cultura Afro Brasileira**. São Paulo: Contexto, 2009. Pág 17-61.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO Renato Pinto. Africanos vistos da Europa. In: _____ **Ancestrais** – uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Pág 53 – 67.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África Colonial. In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997. p. 219-269.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro. UanhagaXitu e o “feitiço” de contar: a reinvenção das identidades angolanas através das estórias e mitos da tradição. In: COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz. **História & Literatura** – identidades e fronteiras. Uberlândia: EDUFU, 2006. Pág 115 – 126.

WOORTMANN, Klass. **O selvagem e a história**. Heródoto e a questão do outro. Revista de Antropologia. Volume 43, número 1. São Paulo, 2000.

Plano de aula 3

TEMA DA AULA

Áfricas: reinos e sociedades.

CONTEÚDOS

- A África contemporânea da Grécia e sua situação econômica e social.
- A África antes do contato com o ocidente.
- Reinos africanos (Aksum, Mali, Iorubás, e Congo) e suas características econômicas, sociais, e religiosas.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Abordar aspectos gerais dos reinos africanos de Aksum, Iorubás, Mali e Congo, situando-os historicamente, sendo estes apresentados aos alunos em forma de um texto escrito a ser retomado por meio de uma atividade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar os principais reinos africanos selecionados e justificar sua escolha.
- Situar o surgimento das primeiras sociedades africanas.
- Incentivar a interpretação do texto dado em sala através de uma atividade.

METODOLOGIA

- Elencar os reinos que são trabalhados em sala: Aksum, Mali, Iorubás e Congo, sendo a escolha dos mesmos justificada em seguida.
- É entregue uma fotocópia para cada aluno de um texto didático referente à África antes do contato externo, e sobre os reinos posteriormente formados (**Anexo 7**). Os alunos são estimulados a ler e grifar as partes mais importantes.
- Após a leitura é requisitada a formação de duplas na classe, que deverão se unir para a resolução do roteiro proposto (**Anexo 8**). Cada aluno deve ter seu material de apoio, mas o roteiro porta o nome da dupla.
- A dupla deve ao fim entregar a atividade à professora, que a utiliza para retomar o conteúdo e explaná-lo na aula seguinte.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro e giz.
- Texto didático (**Anexo 7**).
- Roteiro de perguntas (**Anexo 8**).

AVALIAÇÃO

Os alunos são avaliados com base nas respostas às perguntas da atividade, cujo foco é a leitura e interpretação do texto didático. A atividade deve ser entregue manuscrita ao final desta aula, valendo 2 pontos na nota da dupla.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 20/05, no princípio da aula seguinte, dia 24/05, a atividade foi finalizada, tendo sido, ambas as aulas, realizadas no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 19/05, tendo sido realizada no último período, e as atividades foram concluídas no início da aula seguinte, dia 24/05 no 3º período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada no dia 24/05, tendo sido realizada no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

ANFRAY, F. A civilização de Axum do século I ao século VII. In: MOKHTAR, Gamal.(org).

História Geral da África II: África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010.p. 375 – 397.

ARAUJO. Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil.** São Paulo: Scipione, 2003.

CONTENSON, H. de. A cultura pré-axumita. In: MOKHTAR, Gamal.(org).**História Geral da**

África II: África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010.p. 351 – 374.

DAMASCENO, Adriane A.; RATTS, Alex. Participação africana na formação cultural brasileira. In: _____ **Educação, africanidades, Brasil.** Brasília: Editora UNB. pág. 169 – 181.

HERNANDEZ, Leila Leite. O olhar imperial e a invenção da África. In: _____ **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

POSNANSKY, M. As sociedades da África subsaariana na Idade do Ferro Antiga. In: MOKHTAR, Gamal.(org). **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 803 – 820.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África Colonial.In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**.São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997. p. 219 – 269.

SALAMA, P. O Saara durante a Antiguidade Clássica. In: MOKHTAR, Gamal.(org). **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010.p. 561 – 584.

SOUZA, Marina de Mello e. Sociedades Africanas. In: _____**África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006. Pág 31 – 45.

Plano de aula 4.

TEMA DA AULA

Áfricas: reinos e sociedades.

CONTEÚDOS

- A África contemporânea da Grécia e sua situação econômica e social.
- A África antes do contato com o ocidente.
- Principais reinos e sua localização: Aksum, Mali, Ifé, e Congo; suas especificidades, clima, organização social.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Abordar a história de alguns reinos africanos, anteriores ao contato com povos do Ocidente, valorizando especificidades e particularidades dos povos africanos que possibilitam abordar e significar a história da África tanto por meio das noções de pluralidade e diversidade, quanto das noções de diferença e singularidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Apresentar um panorama do continente africano na contemporaneidade à Civilização Grega, traçando relações com os conteúdos anteriormente vistos em sala e dando a ideia de simultaneidade histórica.
- Apresentar e discutir conceitos de nomadismo e sedentarismo, apontando as diferenças e os meios que levaram diferentes grupos humanos transitarem de uma forma a outra.
- Apresentar aos alunos uma África plural e portadora de uma rica cultura antes do contato com os Europeus através do estudo dos reinos de Aksum (século I a IX), Mali (séculos XIII a XV), Iorubás (século VI a XVI), e Congo (século XIV a XV).
- Atentar para os diferentes reinos e cidades existentes, percebendo a heterogeneidade do continente.
- Elencar aspectos gerais no que tange a sociedade, cultura, economia e política, compreendendo aspectos básicos da sua estrutura.

METODOLOGIA

- Ressaltar a pluralidade de crenças e aspectos sociais existentes no continente, retomando o já destacado caráter heterogêneo da África.
- Questionar os alunos quanto aos seus conhecimentos prévios sobre a África anterior ao contato com o ocidente, introduzindo noções de um continente portador de diversos povos, organizados em variadas formas e portadores de inúmeras influências.
- Explorar espacialmente o território que corresponde ao continente, por meio de mapa atual, problematizando suas dimensões e suas principais características geográficas.
- Abordar a história da África tanto por meio das noções de pluralidade e diversidade, quanto das noções de diferença e singularidade, apresentando a organização social e econômica das regiões supracitadas, dando especial enfoque para os aspectos religiosos.
- Ilustrar as dimensões continentais da África no quadro negro e da localização dos reinos estudados. Suas principais características são elencadas e acrescidas à lousa a medida que forem citadas e discutidas.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro e giz.
- Mapa do continente Africano.
- Atividade a ser entregue e respondida em duplas. **(ANEXO 8)**
- Material didático suplementar individual. **(ANEXO 7)**

AVALIAÇÃO

Cada dupla de alunos recebe, além do material didático individual, um roteiro de perguntas que deve ser entregue em nome da dupla. Este vale como nota ao fim do período de estágio e deve ser entregue ainda nesta aula.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 24/05, tendo sido realizada no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 24/05, tendo sido realizada 3º período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada nos dias 25/05 e 31/05, tendo sido realizadas, ambas as aulas, no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

ANFRAY, F. A civilização de Axum do século I ao século VII. In: MOKHTAR, Gamal. (org). **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010.p. 375 – 397.

ARAUJO. Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003.

CONTENSON, H. de. A cultura pré-axumita. In: MOKHTAR, Gamal.(org).**História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010.p. 351 – 374.

DAMASCENO, Adriane A.; RATTS, Alex. Participação africana na formação cultural brasileira. In: _____**Educação, africanidades, Brasil**. Brasília: Editora UNB. pág. 169 – 181.

HERNANDEZ, Leila Leite. O olhar imperial e a invenção da África. In: _____ **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

POSNANSKY, M. As sociedades da África subsaariana na Idade do Ferro Antiga. In: MOKHTAR, Gamal.(org). **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 803 – 820.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África Colonial.In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997. p. 219 – 269.

SALAMA, P. O Saara durante a Antiguidade Clássica. In: MOKHTAR, Gamal.(org). **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010.p. 561 – 584.

SOUZA, Marina de Mello e. Sociedades Africanas. In: _____**África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006. Pág 31 – 45.

Plano de aula 5

TEMA DA AULA

Contos e lendas africanos.

CONTEÚDOS

- A função social do mito e sua importância nos reinos Iorubás.
- O mito grego da criação do mundo e suas divindades.
- Mito Iorubá da criação do mundo e as suas divindades.
- Semelhanças e dissonâncias na função social do mito para os povos, tanto Iorubá, quanto grego.
- Aspectos da religiosidade africana.
- Principais orixás e suas características.
- Os Iorubás e sua religiosidade.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Retomar aspectos gerais da religiosidade africana partindo do mito de criação como expressão narrativa inserida em um mais amplo contexto social, centrando-se na religiosidade Iorubá.

Apresentar aos alunos o mito Iorubá da criação do mundo e relacioná-lo com a mitologia grega. Através destes é ressaltado o papel da divindade em um e outro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Retomar aspectos gerais da religiosidade africana particularizando a Iorubá, e apresentando práticas concretas de culto e representação dos orixás.
- Aproximar os alunos da religiosidade Iorubá apresentando suas principais divindades, relacionando-as às práticas de culto Candomblé no Brasil.
- Entender aspectos da religiosidade Iorubá como forma própria de culto e apropriação de divindades da natureza.
- Destacar a presença e a força dos mitos na cultura Iorubá.
- Situar práticas de culto e religiosidade em seu contexto geográfico, social e histórico, relacionando-as com os reinos onde se gestaram e permaneceram.

- Traçar um paralelo com a mitologia grega anteriormente tratada em sala, rememorando o conteúdo já visto e apontando para o continente africano.
- Relacionar o mito Iorubá de criação do mundo com o mito grego de criação anteriormente estudado em sala.
- Apresentar o conto Iorubá de criação do mundo, ressaltando sua função social, cultural e religiosa.
- Descentrar o foco de análise do ocidente para o oriente, concebendo a África como continente portador de particularidades e produtor de uma cultura própria.
- Incentivar o reconhecimento e valorização da cultura Afro-Brasileira por meio da apresentação do conto Iorubá de criação do mundo, familiarizando os alunos com aspectos da “mitologia” africana.

METODOLOGIA

- Retomar o assunto da aula anteriormente ministrada pela professora da classe, na qual se discutiu mitos, contextualizando o mito enquanto possuidor de importante papel e função social como mantenedor e promotor de um passado comum aos diversos grupos.
- Apresentar e discutir o mito Iorubá de criação do mundo (**ANEXO 9**), comparando-o com o mito de criação grego anteriormente estudado.
- Desenvolver atividade em forma de “quebra cabeças” (**ANEXO 10**), onde os alunos, em trios, devem reordenar o conto, representado em forma de quadrinhos.
- Orientar os alunos para entregar seu quebra cabeça montado e colado na folha que foi entregue.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro e giz.
- Conto ioruba da criação (**ANEXO 9**).
- Quebra cabeça reproduzindo o mito de criação iorubá (**ANEXO 10**).
- Folha A3 para a colagem das peças.

AVALIAÇÃO

Acontece pela montagem do quebra cabeça que representa o mito contado em classe. Esta atividade vale 1,0 ponto na nota final.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 31/05, tendo sido realizada no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 26/05, tendo sido realizada no último período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada no dia 01/06, tendo sido realizada no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. **Ogum: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Identidade étnica e sincretismo religioso. In: _____ **Repensando o sincretismo**. São Paulo: Editora da USP, 1995.

BERKENBROCK, Volney. **A experiência dos orixás** – um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

FONTES ELETRÔNICAS

FIGUEIRA, Felipe. **Religiosidade africana e afrobrasileira: identidade e originalidade**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/24802/1/RELIGIOSIDADE-AFRICANA-E-AFRO-BRASILEIRA-IDENTIDADEEORIGINALIDADE/página1.html#ixzzIIZcULrHC>>. Acesso em: 4 de abril de 2011.

FREITAS, Newton. **A mitologia africana**. Disponível em: <www.newton.freitas.nom.br/artigos.asp?cod=160>. Acesso 4 de abril de 2011.

Plano de aula 6

TEMA DA AULA

Contos e lendas africanos.

CONTEÚDOS

- O conto africano e sua função social.
- A oralidade nas sociedades africanas.
- A presença das divindades nos contos e lendas utilizados.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Aproximar os alunos de contos e lendas africanos que ressaltam aspectos sociais e, principalmente, religiosos do continente, além de proporcionar um momento onde tais contos são interpretados, e posteriormente apresentados pelos discentes a turma.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar aos alunos a formação discursiva Iorubá através contação de um conto, atentando para as reminiscências de oralidade presentes no texto analisado.
- Atentar para a presença das divindades no conto, entendendo sua importância na sociedade da época.
- Incentivar a aproximação com a formação discursiva africana para que esta seja apresentada oralmente na próxima aula.

METODOLOGIA

- Sortear nomes de orixás oriundos dos reinos Iorubás para cada aluno que deverá pesquisar sobre suas principais características estéticas e psicológicas.
- Apresentar e discutir aspectos da formação discursiva africana, destacando aspectos sociais e religiosos.
- Problematizar a inicial forma oral dos contos africanos, entendendo sua transcrição escrita, tal qual é atualmente difundida, como portadora de estruturas narrativas e textuais diferenciadas.

- Sortear conto ou lenda africana e formar grupos de duas a quatro pessoas com aqueles colegas que sortearam seu mesmo conto, devendo responder o roteiro de análise do conto e ensaiar no pequeno grupo para, na aula seguinte, apresentarem oralmente o conto à turma.
- Orientar a leitura individual e silenciosa do conto e entregar um roteiro de análise, cujas perguntas guiarão o estudante para a compreensão do texto e a percepção de aspectos da religiosidade.
- Orientar a apresentação do conto sorteado na aula seguinte, estimulando o ensaio e a preparação prévia.
- Entregar o roteiro ao fim da aula e explicitar a sua avaliação.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro e giz.
- Bilhetes para o sorteio dos orixás.
- Roteiro para a pesquisa (**ANEXO 11**).
- Contos a serem distribuídos (**ANEXO 12**).
- Roteiro de análise do conto (**ANEXO 13**).

AVALIAÇÃO

Dá-se pela correção feita do roteiro entregue ao fim da aula e pela avaliação da exposição do conto na aula seguinte.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 03/06, tendo sido realizada no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 31/05, tendo sido realizada no 3º período, e a conclusão ocorreu no princípio da aula do dia 02/06, último período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada no dia 02/06, tendo sido realizada no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. **Ogum**: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SISTO, Celso. **Mãe África**: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

FONTES ELETRÔNICAS:

FIGUEIRA, Felipe. **Religiosidade africana e afrobrasileira:** identidade e originalidade. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/24802/1/RELIGIOSIDADE-AFRICANA-E-AFRO-BRASILEIRA-IDENTIDADE-EORIGINALIDADE/página1.html#ixzzIIZcULrHC>>. Acesso em: 4 de abril de 2011.

FREITAS, Newton. **A mitologia africana.** Disponível em: <<http://www.newton.freitas.nom.br/artigos.asp?cod=160>>. Acesso 4 de abril de 2011.

Plano de aula 7

TEMA DA AULA

Contos e lendas africanos.

CONTEÚDOS

- O conto africano e sua função social.
- A oralidade nas sociedades africanas.
- A presença das divindades nos contos e lendas utilizados.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Ressaltar aspectos da oralidade e da religiosidade africana através de contos, esclarecendo os modos de transmissão de tradições e lendas do continente e sua relação com a religiosidade, presença e atuação dos orixás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Familiarizar os alunos com a formação discursiva Iorubá através da apresentação de um conto, atentando para as reminiscências de oralidade presentes no texto analisado.
- Incentivar a identificação da presença das divindades no conto, entendendo sua importância na sociedade da época.
- Discutir a função social do conto e a importância da religião em sua composição.

METODOLOGIA

- Formar grupos de alunos, cada um retoma o conto já sorteado e trabalhado na aula anterior. Tendo então a função de lê-lo em silêncio e treinarem uma pequena apresentação oral a ser feita em seguida.
- Orientar e estimular alunos a apresentarem oralmente o conto, aos colegas.
- Aproximar os discentes do momento de produção do conto, esclarecendo a importância do relato e da contação de histórias na mitologia africana.
- Ressaltar a sacralidade da contação de história para vários povos africanos ressaltando o seu papel de transmissão de conhecimentos.
- Estimular a relação entre os contos apresentados.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro negro e giz.
- Contos a serem apresentados pelos grupos.

AVALIAÇÃO

Os estudantes são avaliados pela narrativa do conto sorteado; não é aqui avaliada a desenvoltura, mas o empenho individual e do grupo ao reportar aos colegas o relato sorteado. A atividade vale **um ponto**, sendo avaliada em conjunto com o roteiro entregue na última aula.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 07/06, tendo sido realizada no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 02/06, tendo sido realizada no último período, e a conclusão das apresentações ocorreu no princípio da aula do dia 07/06, 3º período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada no dia 07/06, tendo sido realizada no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. **Ogum**: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SISTO, Celso. **Mãe África**: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

FONTES ELETRÔNICAS:

FIGUEIRA, Felipe. **Religiosidade africana e afrobrasileira**: identidade e originalidade. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/24802/1/RELIGIOSIDADE-AFRICANA-E-AFRO-BRASILEIRA-IDENTIDADE-EORIGINALIDADE/página1.html#ixzzIIZcULrHC>>. Acesso em: 4 de abril de 2011.

FREITAS, Newton. **A mitologia africana**. Disponível em: <<http://www.newton.freitas.nom.br/artigos.asp?cod=160>>. Acesso 4 de abril de 2011.

Plano de aula 8

TEMA DA AULA

Representações e identidades: a confecção da Abayomi.

CONTEÚDOS

- A confecção da boneca Abayomi como meio de salvaguarda da identidade africana.
- Abayomi como meio de representação de orixás através de suas cores e formas.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Apresentar aos discentes a Abayomi, boneca de trapos de origem Iorubá, e entendê-la como meio de representação de orixás, contos e lendas, além de um meio de posituação da cultura africana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar social e historicamente a existência e confecção da boneca de trapos, bem como sua função atual como meio de manutenção e posituação da cultura afro-brasileira.
- Orientar e auxiliar a confecção da Abayomi.
- Incentivar a representação da boneca associada ao orixá que lhes coube pesquisar, atentando a suas cores e vestes.

METODOLOGIA

- Na aula anterior, contos africanos foram representados oralmente pelos alunos; neste momento damos vez à outra forma de representação, materializada na Abayomi (**Anexo 14**), uma pequena boneca de trapos de origem Iorubá.
- Orientar, por meio de etapas definidas, a confecção de uma tradicional boneca de trapos Iorubá, devendo representar o orixá pesquisado e estudado por cada estudante fazendo uso das cores próprias do orixá e de outras características estéticas e psicológicas.
- Incentivar o conhecimento de determinada divindade, sua região de origem e de culto e também sua forma de representação e materialização no interior da mesma mitologia e religiosidade.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Trapos e refugos de tecido.
- Tesoura.
- Quadro negro e giz.

AVALIAÇÃO

São os alunos avaliados pela confecção da boneca e sua conclusão ou não na aula disponível para tanto.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 10/06, tendo sido realizada no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 07/06, tendo sido realizada no 3º período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada no dia 14/06, tendo sido realizada no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. **Ogum**: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SISTO, Celso. **Mãe África**: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

FONTES ELETRÔNICAS:

Abayomi. Rio de Janeiro: Pontífica Universidade Católica. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0410899_06_cap_02.pdf> Acesso 6 de abril de 2011

FIGUEIRA, Felipe. **Religiosidade africana e afrobrasileira**: identidade e originalidade. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/24802/1/RELIGIOSIDADE-AFRICANA-E-AFRO-BRASILEIRA-IDENTIDADE-EORIGINALIDADE/página1.html#ixzzIIZcULrHC>>. Acesso em: 4 de abril de 2011.

Plano de aula 9

TEMA DA AULA

Representações e identidades: a confecção da Abayomi.

CONTEÚDOS

- A boneca Abayomi como representação de divindades, contos e lendas africanos.
- A concepção da boneca como presente, regalo, e sua função social no contexto em que se insere.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Orientar e concretizar a apresentação dos orixás designados a cada estudante através da sua boneca, entendida aqui como um dos tantos discursos, por vezes não escritos, por meio dos quais o continente Africano se manifesta, ressaltando as principais características da divindade escolhida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar os orixás pesquisados por cada estudante.
- Utilizar a boneca Abayomi como meio de representação de divindades.
- Compreender seu sentido como presente, como regalo e agrado, através de um “amigo secreto” que proporcione trocas entre a classe.

METODOLOGIA

- Apresentação da Abayomi confeccionada na última aula, associada a um orixá.
- Relacionar a construção da Abayomi com o objetivo central do projeto no qual a experiência de estágio se insere, compreendendo a África como continente plural, portador e fabricante de culturas próprias a serem retomadas e valorizadas.
- Sortear os alunos que deverão presentear por meio do “amigo secreto” a boneca Abayomi.
- Retomar o objetivo da aula, de apresentar a pesquisa de seu orixá, desenvolvida ao longo do estágio, na forma da boneca, representando-a através de cores e formas.

- Devolver a cada aluno sua Abayomi, que deve ser apresentada como o orixá que representa; associada a sua origem, suas características, representações, cores e oferendas, justificando a escolha da forma e das vestimentas da boneca, e em seguida a entrega a quem sorteou.
- Retomar, ao longo das apresentações e trocas de bonecas a função da Abayomi como presente.
- Reconhecer sua função atual de regalo e positividade de determinadas características da cultura afrobrasileira.

MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

- Bilhetes para sorteio do amigo secreto.

AVALIAÇÃO

É medida pela apresentação do orixá e pelo texto escrito e entregue sobre o mesmo.

PLANO APLICADO:

Turma A: Aula ministrada no dia 14/06, tendo sido realizada no 1º período do turno vespertino.

Turma B: Aula ministrada no dia 14/06, tendo sido realizada no 3º período do turno vespertino.

Turma C: Aula ministrada no dia 15/06, tendo sido realizada no 2º período do turno vespertino.

REFERÊNCIAS

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. **Ogum**: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SISTO, Celso. **Mãe África**: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

FONTES ELETRÔNICAS:

Abayomi. Rio de Janeiro: Pontífica Universidade Católica. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0410899_06_cap_02.pdf>. Acesso 6 de abril de 2011

FIGUEIRA, Felipe. **Religiosidade africana e afrobrasileira: identidade e originalidade.** Disponível em: <[HTTP://www.webartigos.com/articles/24802/1/RELIGIOSIDADE-AFRICANA-E-AFRO-BRASILEIRA-IDENTIDADE-EORIGINALIDADE/página1.html#ixzzIIZcULrHC](http://www.webartigos.com/articles/24802/1/RELIGIOSIDADE-AFRICANA-E-AFRO-BRASILEIRA-IDENTIDADE-EORIGINALIDADE/página1.html#ixzzIIZcULrHC)>. Acesso em: 4 de abril de 2011.

ANEXO 1

Imagens apresentadas em classe



Homenagens a Iemanjá em Salvador. Disponível em <http://www.abril.com.br/noticias/brasil/alto-ianjanja-rio-janeiro-destaca-versidade-religiosa-racial-0596.shtml>. Acesso 26 de abril de 2011.



Culto a Iemanjá. Disponível em http://fanclubnovacaliforniaseixas.ning.com/profiles/blogs/candomble-1?xg_source=activity, Acesso 26 de abril de 2011.



Homenagem a Nossa Senhora dos Navegantes, em Palhoça Velha. Disponível em http://www.santacatarina.radarsul.com.br/barravelha/a_navegantes.asp. Acesso 26 de abril de 2011.



Homenagem a Nossa Senhora dos Navegantes em Palhoça (SC). Fotografia: Renata Batista.



Homenagem a Iemanjá em Balneário Camboriú, na XVI Festa da Yemanjá. Unicamania. Disponível em http://www.unicamania.com/cidade/index.php?option=com_content&view=article&id=1144%3Ayemanja-e-homenageada-em-balneario-camboriu-&catid=98%3Aregiao&Itemid=2&lang=pt. Acesso 26 de abril de 11.



Representação de Iemanjá. Disponível em <http://andressatamia.multiply.com/journal/item/13/> Acesso 26 de abril de 2011.



Representação de Nossa Senhora dos Navegantes. Disponível em

<http://www.artedavida.net/oracao-assa-senhora-dos-navegantes/>.
cesso 26 de abril de 2011.

Candomblé, Orixás, Africanos.



Os **iorubás** organizavam-se em reinos; seu rei era o responsável pelo contato com os orixás.

O culto aos **orixás** acontece através de oferendas, cantos e sacrifícios. Orixás são as divindades do Candomblé. Possuem defeitos e qualidades, e suas histórias e lendas são contadas oralmente, de geração a geração. A divindade precisa ser chamada e, para isso, deve ser atraída. Cada orixá possui sua comida preferida, que deve ser consumida para que ele se manifeste. Assim que os primeiros africanos começaram seus cultos, foram proibidos, pois eram vistos como uma maneira de resistência dos escravos à assimilação. Durante muito tempo ainda foi considerado magia, superstição, feitiçaria e, por isso, duramente perseguidos e combatidos. Nos dias de hoje, ainda permanecem alguns preconceitos quanto a esses cultos. Você já ouviu algum? O que pensa sobre isso?

O Candomblé é uma religião brasileira de **matriz** africana introduzida pelos africanos de origem **iorubá**, vendidos como escravos para o Brasil por mais de três séculos. Com o tempo, a religião original sofreu mudanças, misturou-se com práticas de outros cultos do Brasil como o catolicismo e outras crenças de matriz indígena, dando, assim, origem ao que hoje chamamos de Candomblé.

Quando duas religiões diferentes entram em contato, uma influencia a outra e as duas sofrem mudanças. No caso do Brasil, onde catolicismo, cultos indígenas e candomblé se encontram, sobrevivem elementos culturais de todas elas.

No Candomblé, entende-se o mundo por meio de uma divisão em dois: o **orum** e o **aiye**. O **orum** é o espaço do invisível, dos ancestrais. O **aiye** é o espaço do visível, dos seres humanos. Um mundo interfere no outro e os habitantes do **aiye** prestam homenagens aos habitantes do **orum**. Esses dois mundos convivem e estão muito ligados e, entre eles, transitam os **orixás**, divindades africanas responsáveis por cuidarem dos seres humanos e do **aiye**.

Quando os africanos que vieram para a América Portuguesa, trouxeram os primeiros orixás, seu culto era proibido. Então, alguns passaram a cultuar santos católicos e vê-los como orixás. Outras influências entre santos e orixás ocorreram devido à aproximação entre brasileiros e africanos e, até hoje, podemos perceber semelhanças e permanências entre essas práticas, embora, também, haja muitas diferenças.

As trocas entre Candomblé e Catolicismo podem ser vistas hoje, principalmente, na semelhança na representação de orixás e santos e de suas funções rituais. Um exemplo é Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes.



As trocas entre Brasil e África ocorrem nos mais diferentes campos: culinária, cultura, dança, estética, e também religião. Escolhemos aqui tratar do Candomblé Nagô, de origem **ioruba**.

...omanda e apenas um entre tantos outros
**que são cultuados no Candomblé. Existem
muitos outros, por exemplo: Exu, Iansã, Ogum e
Oxalá.**



Você conhece a imagem ao lado? É Iemanjá, representada sempre em azul e com seios fartos. Na África seu culto é associado à fertilidade e fecundidade. No Brasil recebe homenagem dos fiéis pela oferta de flores e pela execução de danças ao fim do ano, principalmente nas praias. Várias festas são feitas em sua homenagem nessa época do ano e, uma delas, ocorre em Balneário Camboriú (SC), anualmente.



Observe a imagem ao lado. Você já conhecia alguma semelhante? É Nossa Senhora das Navegantes, representada como protetora dos viajantes contra as tempestades e protetora da boa pesca. Seu dia do ano é dois de fevereiro, quando é homenageada com oferendas e procissões fluviais. Suas vestes são azuis, e é sempre representada sob um barco ou água.

Matriz: Segundo o dicionário Houaiss que dizer origem.

Iorubá: no Brasil são conhecidos como nagôs. Eram reinos onde eram cultuados os orixás, de onde saíram muitos dos escravos vendidos para o Brasil.

Texto didático elaborado pelas estagiárias a partir da consulta em diferentes fontes.

ANEXO 3

Universidade Federal de Santa Catarina Colégio de Aplicação

Disciplina: História

Professora: Cristiane Grumm

Estagiárias: Carolina Cechella Philippi, Dayanne Schetz, Natália Mendes Cardoso.

Aluno(a): _____ **Série: 6º Turma:** _____ **Data:** _____

Atividade n. 1 (Segundo Trimestre)

1- Leia o texto didático. Em seguida, explique com suas palavras o que é o Candomblé, apresentando algumas das suas características.

2- Você já conhecia o Candomblé ? O que você já sabia sobre ele? Você se surpreendeu com as informações do texto?

3- Forme frases com as palavras abaixo: Mas, atenção, consulte o seu texto para utilizar as palavras de acordo com ele.

- a) Orixás, Candomblé, divindades africanas.
- b) Candomblé, Catolicismo, Iemanjá.
- c) Brasil, África, trocas culturais.

4- No seu texto, você observou duas imagens que representam Iemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes. Agora, você deve descrevê-las, de acordo com o que se pede no quadro abaixo:

	Iemanjá	Nossa Senhora dos Navegantes
Roupas e adornos		
Características físicas e postura da personagem		
Lugares e paisagem onde estão representadas		
Objetos que aparecem na imagem		

b) Retome agora o seu quadro e apresente **duas semelhanças** e **duas diferenças** entre as personagens representadas nas imagens.

c) Retome o texto e, explique, porque existem semelhanças entre as duas personagens.

5- Converse com seus pais, avós, ou outros familiares e pessoas próximas se algum deles já viu alguma manifestação de culto a Iemanjá? Se sim, qual? Onde? O que ele pensa disso?

6- Você observa a presença da África em outras manifestações da cultura brasileira e do Estado de Santa Catarina? Cite pelo menos um exemplo de cada.

ANEXO 4

Quem foi Heródoto?

Heródoto foi um historiador grego, nascido em Halicarnasso, atual Brodum, cidade turca da Ásia Menor, no ano de 484 a.C., tendo falecido em 420 a.C., na cidade de Túrio. Pertencia a aristocracia dórica, submetida ao império persa. Por motivos políticos exilou-se em Samos, e passou sua vida em Atenas.

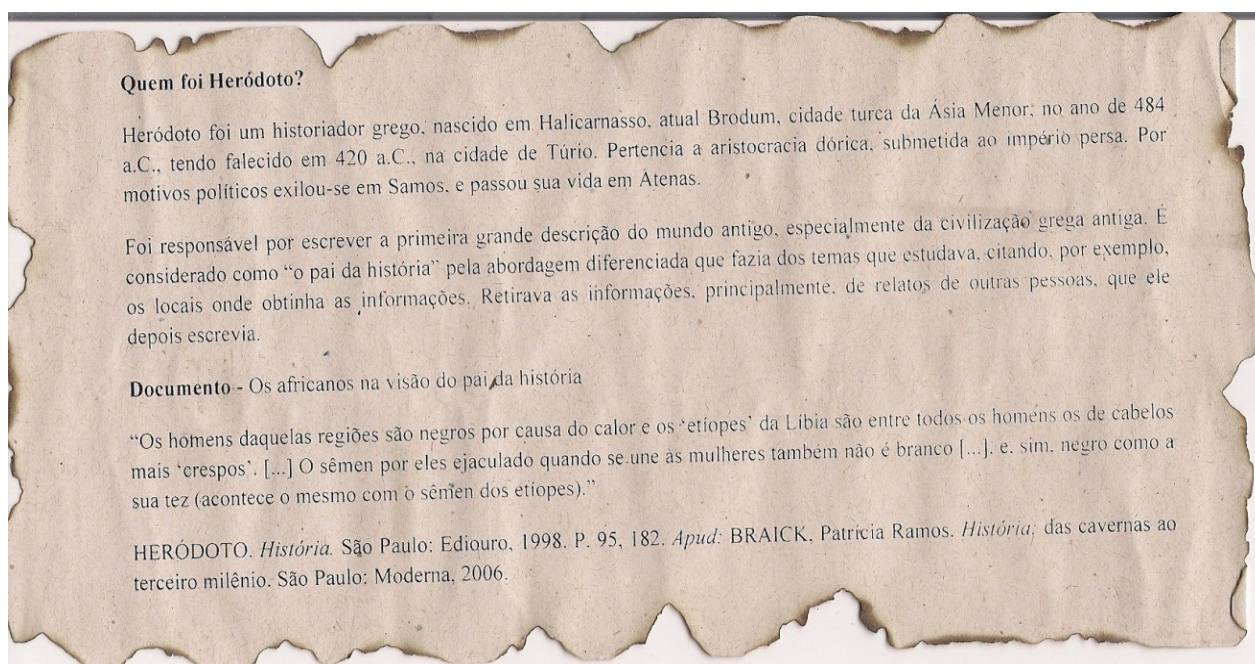
Foi responsável por escrever a primeira grande descrição do mundo antigo, especialmente da civilização grega antiga. É considerado como “o pai da história” pela abordagem diferenciada que fazia dos temas que estudava, citando, por exemplo, os locais onde obtinha as informações. Retirava as informações, principalmente, de relatos de outras pessoas, que ele depois escrevia.

Documento - Os africanos na visão do pai da história

“Os homens daquelas regiões são negros por causa do calor e os ‘etíopes’ da Líbia são entre todos os homens os de cabelos mais ‘crespos’. [...] O sêmen por eles ejaculado quando se une às mulheres também não é branco [...], e, sim, negro como a sua tez (acontece o mesmo com o sêmen dos etíopes).”

HERÓDOTO. *História*. São Paulo: Ediouro, 1998. P. 95, 182. *Apud*: BRAICK, Patrícia Ramos. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006.

Formato apresentado aos discentes:



ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Disciplina: História

Professora: Cristiane Grumm

Estagiárias: Carolina Cechella Philippi, Dayanne Schetz, Natália Mendes Cardoso.

Aluno:

Série:

Data:

ANÁLISE DE DOCUMENTO HISTÓRICO (Atividade 2- 2º Trimestre)

DOCUMENTO 1

Cole aqui seu pergaminho.

Documento 2 – A visão de um *griot* sobre sua função

“(...) Sou griot. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, Mestre na arte de falar. [...]

A Arte da palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e às façanhas dos reis perante as novas gerações. [...]

Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória dos homens: eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana. [...] Pobre conhecimento, esse que se encontra imutavelmente fixado nos livros mudos...

[...]”⁴

*NIANE, Djibril. Sundjata ou a epopéia mandinga. São Paulo: Ática, 1982, p. 11 e 66.

A importância da oralidade nas culturas africanas

Apesar de o continente africano ter sido um dos berços da escrita (com os egípcios, por exemplo), muitas sociedades tradicionais fruía sua comunicação através da oralidade. Na África Ocidental, a oralidade era resguardada pelos *Griots*, nomenclatura francesa dada aos contadores de história, contos e provérbios do local onde se encontravam. Nessas culturas a palavra tem um valor sagrado, e sua origem é divina. A fala é tida como um dom, e não pode ser utilizada de forma leviana. Ao mesmo tempo que a palavra pode criar e preservar uma cultura, ela pode destruí-la, por isso o cuidado ao passar as histórias para outras pessoas. Nas culturas africanas a denominação dada aos *Griots* é *jeli*.



Representação de griots africanos. Disponível em <http://caboclotupinamba.blogspot.com/>

⁴ RODRIGUE, Joelza E. História em documento: imagem e texto. São Paulo: FTD, 2002.

ANEXO 6

Questões sobre o documento 1

1 – Quem é o autor do documento? Quando possivelmente foi produzido?

2 – Que tipo de fonte este documento representa?

3- Quais povos e região são mencionados pelo autor do texto?

4- Quais características ele atribui aos povos mencionados?

5 – Em sua opinião, porque o autor associa as características físicas dos povos citados ao clima do lugar onde viviam? Quais as possíveis intenções do autor?

Questões sobre o documento 2

6 – Quem é o autor do documento e quando possivelmente foi produzido?

7 - Qual a função do *Griot*, segundo o autor do documento?

8 – Qual a importância dos *Griots* para a transmissão de histórias em algumas regiões da África, segundo o texto?

9– Em sua opinião, porque o autor afirma que “a língua escrita não pode ter o calor da voz humana”? O que ele quis dizer com isso?

ANEXO 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Disciplina: História

Professora: Cristiane Grumm

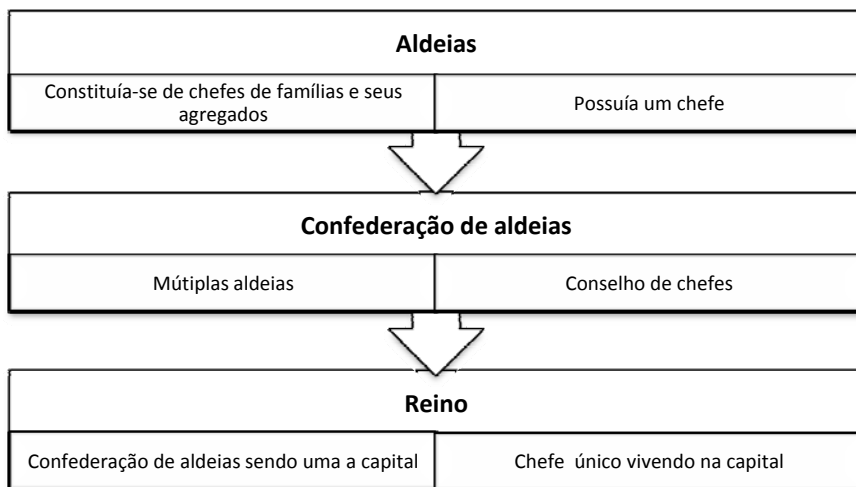
Estagiárias: Carolina Philippi, Dayanne Schetz, Natália Cardoso

África de muitas aldeias e incontáveis reinos.

Por volta do ano 2 mil a.C. quando Creta estava no auge de sua civilização, realizando comércio com todo o Mediterrâneo, a grande maioria do atual continente africano era povoado por pessoas que viviam como nômades e que adotavam a caça e a coleta para o seu sustento.

Com o tempo, vários povos africanos aprimoraram suas ferramentas, passaram a utilizar ferro e cobre, adotaram práticas de agricultura e muitos se tornaram sedentários. Porém, como não era possível plantar e produzir tudo o que era necessário para o sustento e a sobrevivência, vários desses povos iniciaram práticas de trocas e comércio de mercadorias.

Sendo assim, com o passar dos anos e com as transformações, surgiram muitas aldeias que cresceram e deram origem a vários reinos que contavam com sua própria organização econômica, política e cultural.



O **comércio** ocorria através de mercadores que transportavam os produtos por terra e por água. Eles não possuíam moeda, portanto realizavam o escambo.

Quando há uma capital em uma confederação

Glossário:

Nômades: Grupos humanos que não têm residência fixa.

Sedentários: Que tem residência ou habitat fixos

(século VI a XVI) e

Tombocú do Reino do **Mali** (séculos XIII a XV).

Todos estes reinos tinham um líder. Em Mali, era chamado de “Mansa”. Nos reinos lorubás, era conhecido como “oni”. No Congo, era tido como “Mani Congo”, e possuía uma grande corte. Em todos os reinos o líder possui papel não apenas político, mas religioso. Mas era nos Reinos lorubás que este papel era mais forte.

Vários reinos africanos tiveram início a partir de rios: por exemplo, o **Mali** foi criado nos arredores do Rio Níger, as aldeias **lorubás** na nascente deste mesmo rio, o Reino do **Congo** surgiu a partir do Rio Congo e o Reino de **Aksum** desenvolveu-se próximo a um dos afluentes do rio Atbara. Você sabe por que os rios influenciaram a criação dessas aldeias que viraram reinos?

Estes quatro Reinos (**Aksum, lorubá, Mali, Congo**) criavam animais, plantavam e produziam artesanatos, todos estes itens serviam para uso do grupo e como mercadorias para a realização do comércio.

Aksum foi o primeiro reino a coletar e trabalhar com o marfim, que séculos depois seria matéria prima do artesanato de diversos locais da África, chegando a ser comercializado até mesmo com o mundo europeu. O **Mali** possuía jazidas de ouro e de ferro. O **Congo** tinha grande acesso ao cobre. Os povos **lorubás** eram excelentes artesãos, eles produziam diversas peças artesanais utilizando esses materiais, que também existiam em seu território.

O comércio nestas regiões ocorria através de mercadores que transportavam os produtos por terra e por água. Eles não possuíam moeda, portanto, realizavam o escambo. No Congo, além do escambo, o comércio podia também ser feito utilizando o Búzios como moeda.

Curiosidade:

Foi encontrado por arqueólogos objetos de origem grega nos arredores do Reino de Aksum, e as moedas aksumitas exibiam o busto de seu governante e frases em grego como: “Paz para o povo”

ANEXO 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Disciplina: História

Professora: CRISTIANE GRUMM.

Estagiárias: Carolina Philippi, Dayanne Schetz, Natália Cardoso

Nome: _____

Turma: _____

1) Enquanto Creta estava no auge de sua civilização, como estava grande parte do continente africano?

2) Aconteceram com os povos africanos da Antiguidade algumas mudanças. Essas mudanças fizeram com que eles abandonassem o nomadismo e adotassem um estilo de vida sedentário. Identifique no texto e escreva, abaixo, três ou mais destas mudanças.

3) Leia e complete o texto abaixo baseando-se no seu texto didático:

Todas as sociedades africanas se organizavam a partir de relações de fidelidade ao chefe. As famílias ficavam unidas pela autoridade de um dos membros do grupo. Cada chefe de família subordinava-se ao _____ . Por vezes formavam-se _____ , que obedecia a um conselho de chefes que costumava acatar as decisões do conselho. Casamentos e trocas de produtos eram os principais motivos para contato em diferentes aldeias. Quando uma confederação de aldeias possuía uma _____ , em que morava _____ , esta organização era denominada Reino.

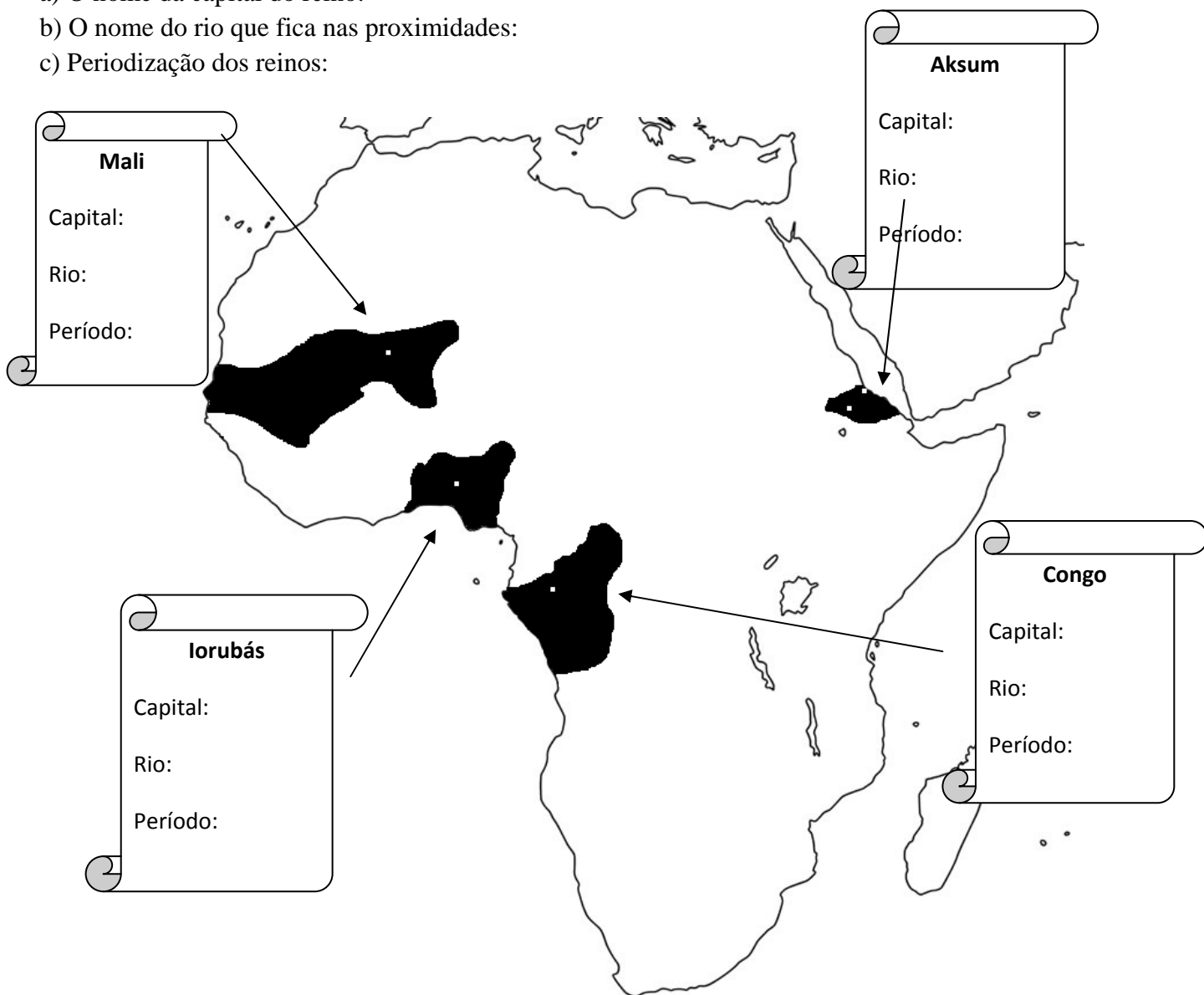
4) Encontre as palavras que completam cada frase de acordo com o texto didático. Em seguida, localize-as no caça palavras que se segue:

- Cada _____ possui um chefe, que vive na capital.
- Muitas aldeias juntas formam uma _____ de aldeias.
- O _____ era uma das principais atividades da África, e ocorria através do escambo.
- O _____ possuía jazidas de ouro e de ferro.
- Os _____ eram habilidosos artesãos, e sua capital era _____.

AFTBHNYDHDYOYKQAGHREIAHIKLI
 ÇOÃEOJUGWCKOKMPQZEP AZVTÇV
 WCONFEDERAÇÃOJPMÇIMOPAQRH
 YZQAGVÉJGYMBTUKIQINOQTUNSV
 YV JSRGRIVNMXZUIOIOUA QRUI
 MRJSHUKVSBJUMVAQPOUJKILVDIF
 RRJQCSAFGJIKUHNVTNMBVCRLÉ
 AGBCZKILPNÉÉVBYNCOMÉRCIOHA
 SRNUODACVIORUBÁSKIAOZCVHNJ
 MLÇPÁFVETRZVBNMYN LHNTJMI A
 FGBR REINOGTNU JLÇPIII ASFGHJT

5) Observe o Mapa com a localização de cada um dos reinos e preencha os espaços em branco com:

- a) O nome da capital do reino:
- b) O nome do rio que fica nas proximidades:
- c) Periodização dos reinos:



Mito da criação Iorubá.

“No princípio havia só o céu acima, a água e o pântano abaixo. O deus chefe, Olorum, governava o céu, e a deusa Olocum governava o que estava abaixo. Uma vez, Obatalá, outro deus, incomodou-se com essa situação e foi até Olorum pedir permissão para criar a terra seca para que todos os tipos de criatura pudessem habitar nela. A permissão foi dada a ele.

Mas, para saber exatamente como proceder, Obatalá ainda foi pedir conselho a Orunmilá, o filho mais velho de Olorum, o deus da profecia

Orunmilá disse que Obatalá tinha de levar consigo: uma corrente de ouro suficientemente longa para chegar até lá embaixo na terra; uma concha de um caracol cheio de areia; uma galinha branca; um gato preto; e uma noz de palma. Tudo isso Obatalá deveria carregar dentro de um saco.

Todos os deuses contribuíram com o que tinham de ouro, e Orunmilá forneceu os outros artigos que Obatalá deveria carregar dentro do saco. Quando tudo estava pronto, Obatalá pendurou a corrente em um canto do céu, colocou o saco sobre o ombro e começou a descer.

E então Obatalá libertou a areia e soltou a galinha branca. Os montes maiores viraram colinas e os montes menores viraram vales. Obatalá saltou em um monte e nomeou o lugar de Ifé.

A terra seca estendia-se agora tão longe quanto seus olhos podiam ver. Ele plantou a noz de palma e a viu crescer e ficar adulta num piscar de olhos, assim como seus frutos ao cair no chão. Agora havia alimentos e riquezas na terra.

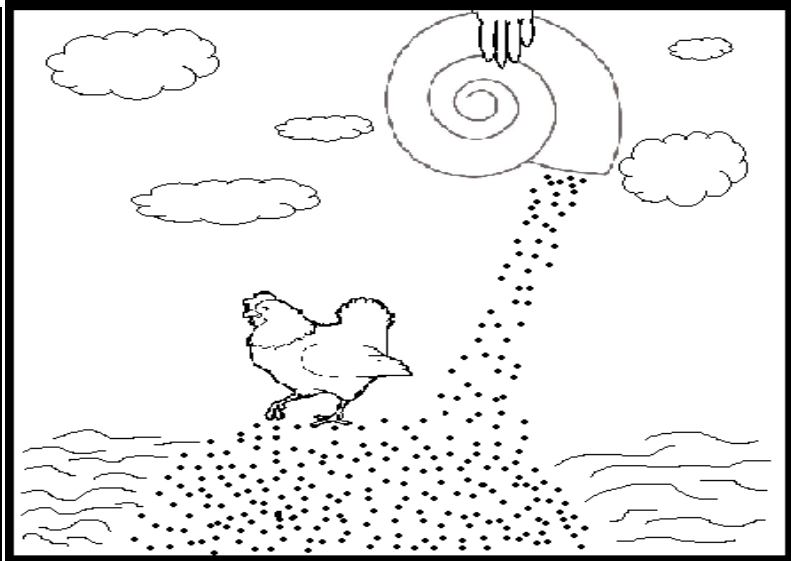
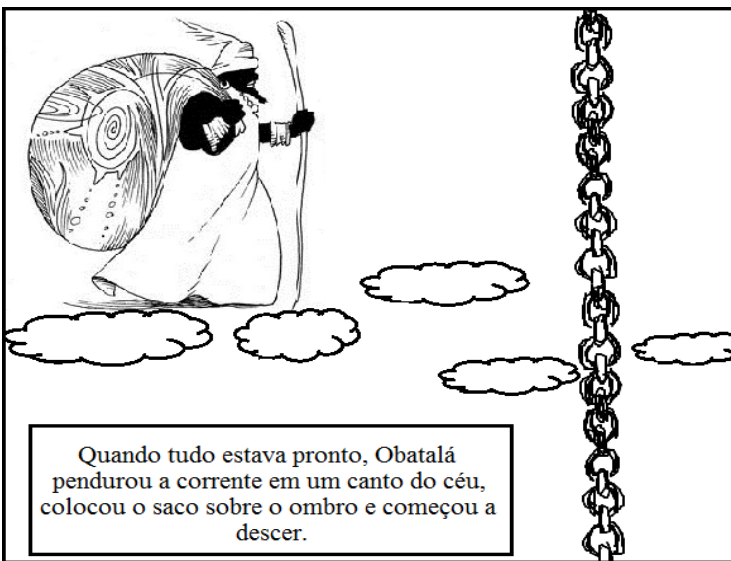
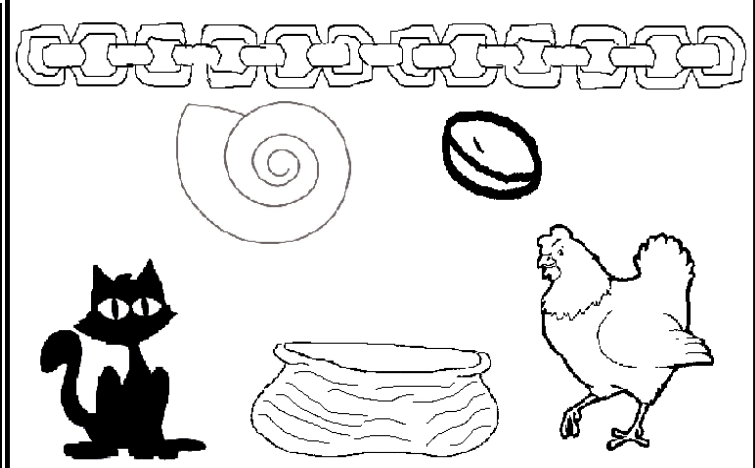
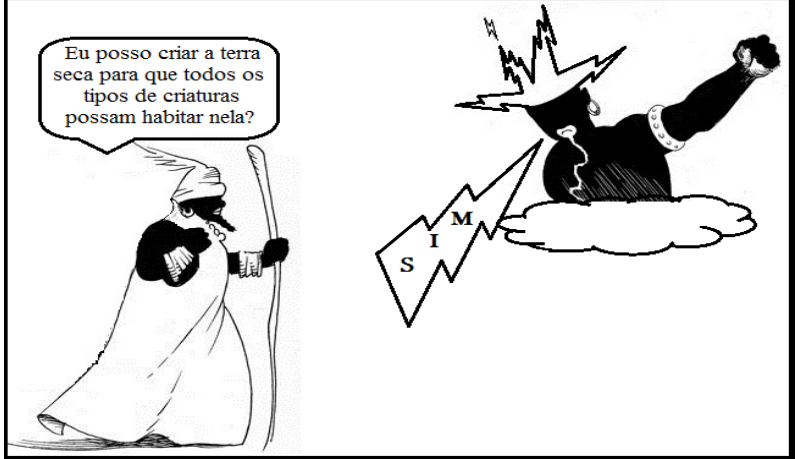
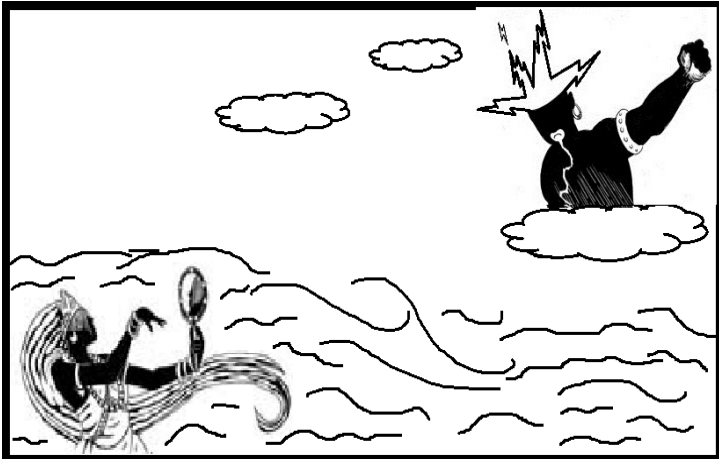
Muitos meses se passaram e ele foi ficando entediado com a rotina. Decidiu então criar outros seres como ele mesmo para ter companhia. Com argila começou a moldar as figuras que povoariam o lugar, mas logo ficou cansado e decidiu fazer uma parada. Aproveitou para fazer vinho de uma palmeira e bebeu até faltar-se.

Não percebendo que estava bêbado, Obatalá retomou a tarefa de moldar novas criaturas. Mas, porque estava um pouco tonto, fez muitas figuras imperfeitas e nem percebeu. Chamou Olorum para dar vida às criaturas, e só no dia seguinte percebeu o que tinha feito. Mas já era tarde e ele jurou nunca mais beber outra vez. E para cuidar daqueles que foram deformados, ficou protetor deles.

As novas pessoas construíram cabanas para morar, como Obatalá tinha feito, e logo Ifé prosperou e se tornou uma cidade. Todos os outros deuses estavam felizes com a criação de Obatalá.

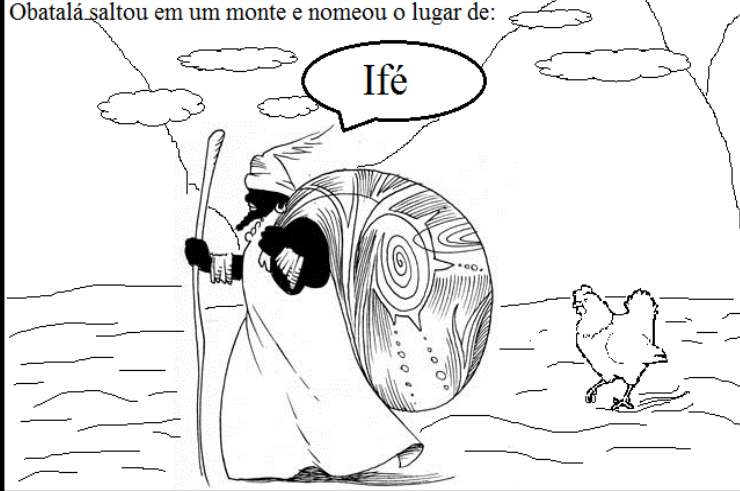
(Texto reduzido e adaptado pelas estagiárias por fins didáticos)

Texto retirado de: SISTO, Celso. Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.



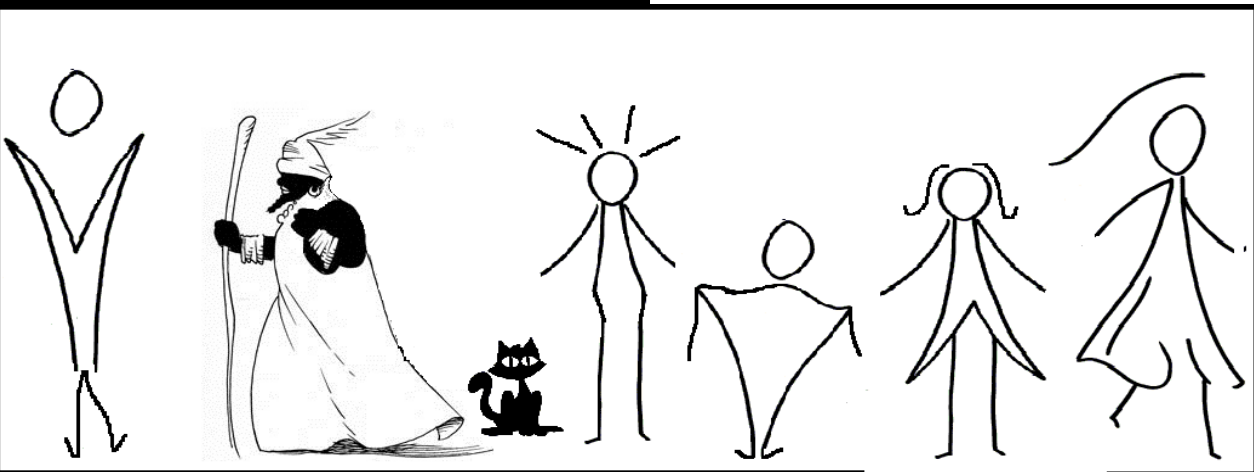
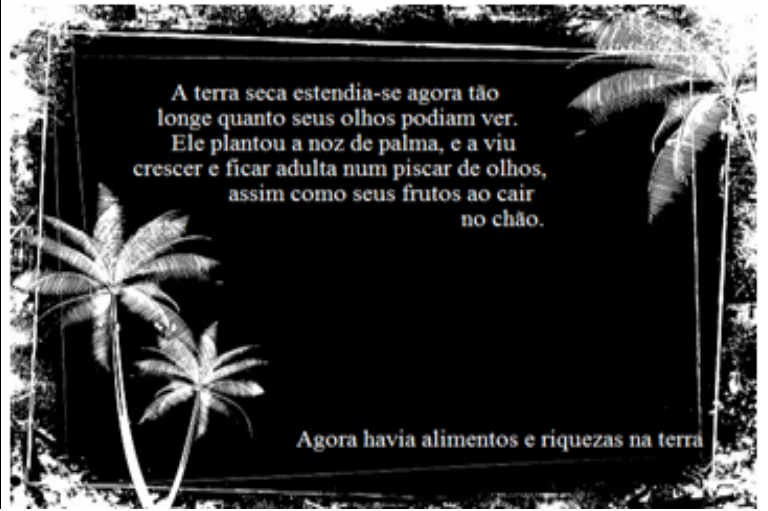
Os montes maiores viraram colinas e os montes menores viraram vales.
Obatalá saltou em um monte e nomeou o lugar de:

Ifé



A terra seca estendia-se agora tão longe quanto seus olhos podiam ver.
Ele plantou a noz de palma, e a viu crescer e ficar adulta num piscar de olhos, assim como seus frutos ao cair no chão.

Agora havia alimentos e riquezas na terra

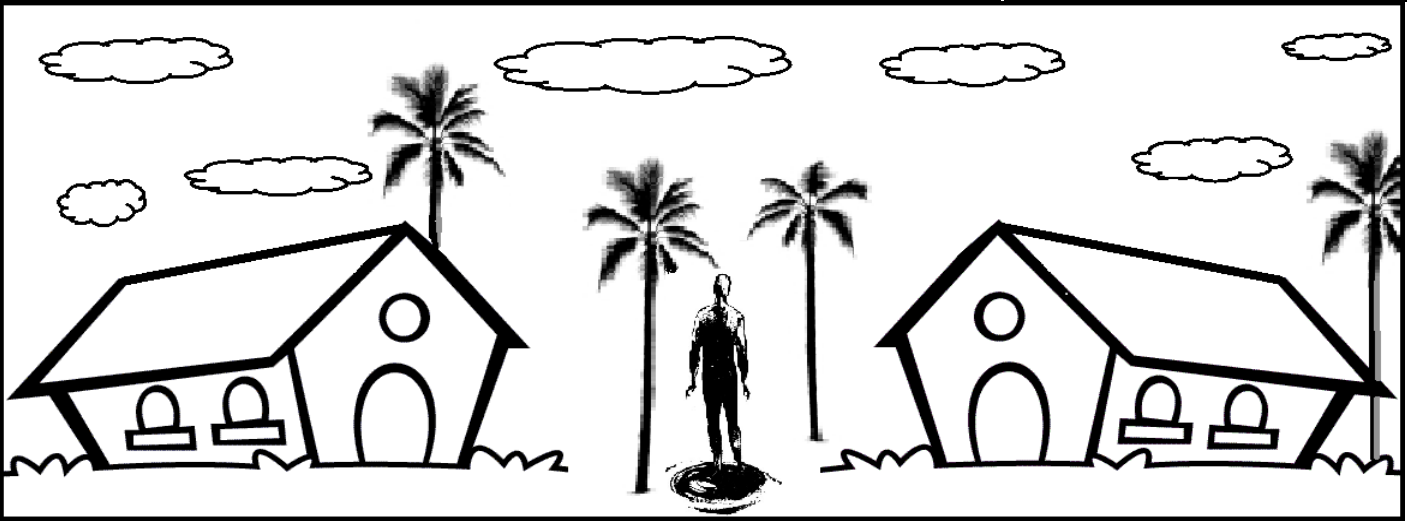




Chamou Olorum para dar vida às suas criaturas



Obatalá tornou-se protetor das novas criaturas.



ANEXO 11

Nome dos orixás a serem sorteados: **Exu; Oxalá; Oxum; Iemanjá; Iansã; Xangô; Ogum ou Ogun; Oxossí; Ossãe; Obá; Nanã; Obaluayê; Oxumaré.** Foram sortados duas vezes o nome da cada um, de modo que, ao fim, haviam duas representações de cada divindade.

ROTEIRO DE PESQUISA INDIVIDUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CA

DISCIPLINA; HISTÓRIA

PROFESSORA: CRISTIANE GRUMM

Estagiárias: Carolina Cechella Philippi, Dayanne Schetz, Natália Mendes Cardoso.

Aluno: _____ Série: _____

Orixá sorteado: _____

Cores: _____

Características físicas:

Personalidade:

Referências para consulta:

<http://www.lendas.orixas.nom.br/>

<http://www.oriaxe.com.br/orixas.htm>

<http://www.orixas.com.br/>

<http://www.brasilecola.com/religiao/os-orixas.htm>

<http://dofonodelogum.sites.uol.com.br//orixas.html>

<http://ocandoble.wordpress.com/os-orixas/>

<http://www.brasilfolclore.hpg.ig.com.br/orixas.htm>

ANEXO 12

Conto 1 – Ananse, a aranha contadora de histórias. (A ser lido pela professora).

Na África Ocidental circulam muitas histórias sobre a aranha Kwaku Ananse. Uma das minhas preferidas é a que vou contar a seguir.

Ananse acordou um dia decidida:

- Quero ser a contadora de histórias oficial da África!

Naquela época, o dono das histórias era Nyankopon, o deus do céu. Ananse pediu uma audiência com o todo poderoso detentor das narrativas africanas. Depois de muito esperar, foi atendida:

- O que você quer por aqui, minha pequena Aranha Ananse?

- Quero comprar todas as suas histórias!

O deus do céu deu uma estrondosa gargalhada e disse:

- Minha pequena criatura, antes de você já vieram por aqui líderes de muitas aldeias. Nenhum deles conseguiu comprar minhas preciosas narrativas.

- Mas eu sou muito mais poderosa do que eles! Proponha-me um desafio que conseguirei realizá-lo!

Nyankopon fechou a cara, sua expressão ganhou cores de seriedade, cerrou seus olhos, suspirou fundo e disse:

- Você terá três tarefas para cumprir. Caso realize todas, minhas histórias serão suas; caso não, eu mesmo a esmagarei com meu cetro.

- Pode falar as tarefas! – retrucou rapidamente Ananse.

- Quero que você me traga Onini, a serpente, Osebo, o leopardo negro, e Mmoboro, os vespões.

- Não vou demorar muito, já volto! – disse Ananse, afastando-se do deus do céu.

Quando chegou em casa, Ananse pediu ajuda a sua esposa, Aso. Juntos, saíram para a floresta e cortaram uma folha de palmeira; Ananse aproximou-se do rio de Onini e disse em voz alta:

- Eu já disse, Aso! Onini é o ser mais comprido da floresta! Por que você insiste em dizer que uma simples folha de palmeira é mais comprida que Onini?

A serpente ouviu aquilo e veio a tona:

- Eu ouvi direito? Todos sabem que sou a mais comprida das criaturas! Ananse, estique esta folha de palmeira porque vou me deitar ao lado dela; meça-me e veja quem é maior!

E lá estava a serpente, deitada ao lado da folha de palmeira; em poucos segundos Ananse se aproveitou e amarrou Onini com vários cipós, e logo a levou para o deus do céu.

Nyankonpon ficou surpreso, e disse:

- Uma tarefa já foi, faltam duas!

Foi então logo capturar Osebo, o leopardo negro; Ananse o viu bebericando água do rio, se colocou a uma distância onde ele o pudesse ver, e disse:

- Sim, é isso mesmo que vou fazer! – disse Ananse, começando a costurar seus próprios olhos.

Osebo não conseguia compreender, e logo perguntou:

- Você ficou maluca, Ananse? Por que você está costurando seus olhos?
- Você não está sabendo? Nyankonpon está presenteando os animais com esse fio mágico. Se costurarmos nossos olhos com ele, conseguiremos enxergar onde se encontram as comidas mais deliciosas da floresta.

Osebo começou a salivas, lambeu os beiços e disse:

- Eu vou lá falar com o deus do céu, também quero meu fio!
- Que pena – disse Ananse – , não sobrou mais nenhum fio. Mas como gosto muito de você, lhe darei um pedaço do meu fio. Deixe-me ajudar a costurar seus olhos.

Ananse rapidamente costurou os olhos do enorme leopardo, que gritava:

- Não enxergo nada! Não enxergo nada!
- Calma, levarei você até Nyankonpon, então você reclama com ele.

Ananse amarrou um cipó no pescoço de Osebo e o levou ao deus do céu, que arregalou os olhos e disse:

- Duas já foram, falta apenas uma.

Ananse passou em casa, pegou uma panela com água e foi até o vespeiro. Chegando lá, começou a jogar água em cima do vespeiro e gritar ao mesmo tempo:

- Um temporal, um temporal! Corram amigos vespões, protejam-se em minha panela de barro!

Todos os vespões foram enganados; quando o último entrou, Ananse fechou a panela e a levou a Nyankonpon.

- Não faço idéia de como você, pequena criatura, conseguiu todas estas façanhas, mas com certeza merece ser a dona de todas as histórias da África.

Nyankonpon juntou as mais belas, sábias, engraçadas e emocionantes histórias que possuíam e as passou para Ananse, a contadora de histórias.

Texto retirado e adaptado de BRENNAN, Ilan; VILELA, Fernando. África – contador de histórias de bolso. São Paulo: Moderna, 2008.

Conto 2 – A pedra mágica

No interior do Senegal, uma hiena faminta encontrou no meio do seu caminho uma pedra coberta de musgo e disse:

- Que interessante, uma pedra coberta de musgo! – ela mal acabara de falar e PUM... Desmaiou.

Após alguns segundos, despertou e disse:

- Que estranho, acabei de ver uma pedra coberta de musgo – novamente ela desmaiou.

Depois que isso se repetiu diversas vezes, a hiena percebeu que se tratava de uma pedra mágica. Bolou um plano astucioso. Chamou o leão e disse:

- Venha, rei dos animais, quero lhe mostrar algo especial! – o leão logo a seguiu.

- O que você quer me mostrar, criatura desprezível? – a hiena apontou a pedra, e o leão continuou a falar – O quê? Você não me trouxe até aqui por causa de uma pedra coberta de musgo?

E lá estava o leão desmaiado. A hiena então roubou toda a caça do leão.

Fez o mesmo depois com o hipopótamo, e também ficou com toda a sua caça.

Era então hora de pegar a lebre. A levou até a pedra e disse:

- Veja ali! – e apontou para a pedra.

- Não vejo nada – respondeu a lebre.

- Como não vê nada! Olha ali!

- Vejo apenas terra, minha amiga.

A hiena perdeu o controle e disse:

- Qualquer um pode ver uma pedra coberta de musgo!

Quando a hiena acordou, viu o leão, o hipopótamo e a lebre olhando para ela... Dizem que até hoje ela ainda está fugindo destes animais.

Texto retirado e adaptado de BRENNAN, Ilan; VILELA, Fernando. África – contador de histórias de bolso. São Paulo: Moderna, 2008.

Conto 3 – O conselho do burro.

Numa pequena fazenda da África do Sul, um fazendeiro possuía um boi e um burro. O boi trabalhava sem parar, sete dias da semana, carregando, puxando.

Até que num fim de tarde, o boi, exausto, foi descansar no estábulo. Lá estava seu amigo burro, que tinha poucos afazeres durante o dia.

- Muito cansado, amigo boi? – perguntou o burro.

- Você não imagina o quanto.

O burro estava com o coração partido ao ver a feição do boi e disse:

- Eu sei como ajudá-lo! Amanhã, quando o fazendeiro vier, finja que está doente. Não coma, não beba e fique com a língua para fora. Ele vai te dar um dia de folga.

No dia seguinte, o boi seguiu os conselhos do burro. O fazendeiro, preocupado, deixou o boi descansar, mas ele precisava de alguém para arar, carregar e puxar. Olhou para o burro e não teve dúvida: deu a ele todo o trabalho do boi.

Ao chegar arrebitado no estábulo, o burro perguntou:

- Como você está se sentindo, meu amigo boi?

- Ainda estou me sentindo um pouco mal. Mais alguns dias descansando e estarei melhor.

No dia seguinte, foi o burro que fez, de novo, todo o trabalho. Ao chegar ao estábulo no fim da tarde, olhou para o boi e disse:

- Vejo que sua cara está excelente. Amanhã volta ao batente, não é?

- De jeito nenhum – disse o boi – Estou com dores terríveis pelo corpo, preciso de mais um dia de descanso.

O burro não agüentaria mais um dia de trabalho; aproximou-se do amigo boi e disse:

- Eu não queria lhe contar, mas ouvi o fazendeiro dizer que, se você não ficasse bom amanhã de manhã, ele faria um belo churrasco para a família na hora do almoço.

No dia seguinte, o boi estava de pé, com um corpo todo duro e um olhar que transpirava saúde. Trabalhou como nunca. E o burro nunca mais fez a burrada de dar conselhos ao boi.

Texto retirado e adaptado de BRENNAN, Ilan; VILELA, Fernando. África – contador de histórias de bolso. São Paulo: Moderna, 2008.

Conto 4 – As vozes dos pássaros.

Uma vez um mágico que passeava pela floresta viu uma grande revoada de pássaros marrons, enchendo o ambiente com seu canto.

O homem ficou tão encantado com aquelas melodias, que se deixou ficar ali muito tempo, sentado embaixo da árvore. Sua admiração foi aos poucos virando ciúme, porque ele nunca poderia cantar de maneira tão bela. Logo, teve uma idéia.

Chamou todos os pássaros para perto de si e disse:

- Acho terrível que os deuses tenham dados a vocês essas horríveis penas marrons. Vocês seriam muito mais felizes se tivessem cores brilhantes como o vermelho, o azul, o laranja e o verde.

Os pássaros concordaram e passaram a lastimar a própria feiúra. O mágico, que já tinha um plano disse:

- Com meus encantamentos posso dar a vocês as mais lindas penas! Mas em troca quero a voz de todos vocês. Afinal, ela não serve para nada neste bosque, já que quase ninguém vem aqui ouvi-los.

Os pássaros sobrevoaram o bosque para refletir. Voltaram a cercar o homem e disseram que queriam mesmo as penas coloridas.

Fizeram então a troca. O mágico colocou a voz dos pássaros dentro de uma cabaça e, com seus feitiços, deu a todos eles penas multicoloridas.

O homem saiu da floresta e engoliu a voz dos pássaros; virou então um conhecido cantor, que atraía pessoas de muito longe para vê-lo. E os pássaros ficaram felizes com suas penas coloridas.

É exatamente por isso que os mais bonitos pássaros não podem cantar.

Texto retirado e adaptado de: SISTO, Celso. Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

Conto 5 – O focinho branco do burro.

Todo o mundo sabe como sofrem os burros! Seus donos enchem seus alforjes até o limite do suportável! Mas a capacidade dos burros é renovável. Basta aliviar um pouquinho a carga e lá se vai ele carregando o que tem que carregar.

Nenhum burro gosta de ir para o pasto com crianças; são pauladas, chutes, pontapés. E ainda montam nele cerca de cinco de uma só vez!

Certo dia, os anjos procuraram o senhor do universo e pediram:

- Pai e Senhor nosso, veja aquele burro ali! – e apontavam para baixo – Observe como ele é paciente, calmo. Seu lugar no paraíso já está garantido, não é mesmo?

E não é que eles convenceram Deus? Ele mandou uma comitiva de anjos, que trouxe o burro até ele:

- Bem vindo ao paraíso! – disse Deus, apontando para o paraíso, lugar de felicidade eterno, cheio de crianças.

E o burro empacou! Colocou os cascos no chão, congelado de medo das pequenas crianças. Os anjos vieram de todos os lados, tentaram convencê-lo de todas as maneiras. Usaram as palavras e até mesmo a força, mas o burro não cedia um centímetro que fosse!

Os anjos acabaram desistindo da boa ação – tiveram então que mandá-lo de volta a terra, de onde o tinham tirado.

Mas, para que tudo isso não tenha acontecido em vão, desde então os burros nascem com o focinho branco. Apenas para lembrar que um dia eles estiveram as portas do paraíso e foram banhados em cheio pela luz divina!

Texto retirado e adaptado de: SISTO, Celso. Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

Conto 6 – O pacote de água.

Em um povoado vivia um velho homem, Mancondji, e sua filha Igueré.

Logo chegou a hora de Igueré se casar e, como era a moça mais bonita do povoado, não faltaram pretendentes. Mas o velho homem, sempre desconfiado, queria o melhor para sua filha. Teve então uma idéia que poria a prova todos os seus pretendentes.

- Só se casará com minha filha quem me trazer um pacote feito de água! – disse Mancondji.

A notícia se espalhou, e vieram pretendentes de todos os lados, mas todos no fim diziam:

- Mas quem é que já viu um pacote feito de água?!

- Mas é impossível!

E, como ninguém conseguia realizar a tarefa do velho, Igueré continuava sem marido.

Um dia apareceu um novo pretendente, o jovem Tamari, de uma das aldeias vizinhas. Foi a casa do velho Mancondji e disse:

- Quero casar-me com sua filha.

- Você não sabe que minha filha só se casará com quem lhe trazer um pacote feito de água? – falou o velho.

Tamari era um jovem muito inteligente, e respondeu:

- Eu sei, meu senhor. E tenho tanto respeito por sua sabedoria e tanta consideração pelo senhor que, para ter certeza de que meu pacote não será roubado, peço-lhe uma corda.

- Uma corda?

- Isso mesmo! – disse o jovem – Tão logo o senhor me dê uma corda feita com a fumaça que sai de seu cachimbo, eu a amarrarei em volta do meu pacote de água, que trago em meu bolso.

Primeiro Mancondji ficou surpreso, mas depois começou a rir da engenhosa resposta do rapaz.

Riu tanto que desejou mesmo que sua filha se casasse com ele.

Assim, Tamari e Igueré se casaram... e viveram felizes!

Texto retirado e adaptado de: SISTO, Celso. Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

Conto 7 – A cabeça falante

O rapaz ia da vila para a floresta; era um ótimo caçador, e já imaginava os banquetes que faria com a caça que naquele dia conseguiria.

De repente, ao passar por baixo de uma farroba, teve a impressão de ouvir algo se mexendo. Viu algo rolando no chão.

O homem olhou rapidamente para todos os lados. Caminhou um pouco mais e, sem querer, chutou algo no chão.

- Ai! – fez o estranho objeto ao ser chutado.

O homem abaixou-se, procurou o que havia chutado; arregalou os olhos quando viu que se tratava de uma cabeça, ou melhor, uma caveira. Ó homem disse:

- Como é que você veio parar aqui?

Era uma cabeça humana, que respondeu:

- Foi a língua que me trouxe para este lugar! É ela que vai levar você longe!

Agora o caçador tinha um enigma para desvendar. O caçador voltou correndo para sua aldeia, e disse:

- Encontrei uma caveira falante na floresta! – a notícia logo se espalhou, e logo o chefe da aldeia o chamou para uma conversa,

- ‘É verdade esta história da caveira que fala? – perguntou o chefe.

O caçador confirmou tudo, e garantiu ao chefe que sabia onde encontrá-la. O chefe então disse:

- Vou mandar meus homens com você. Mostra a eles a cabeça, e a tragam para mim. Se não foi verdade, sua própria cabeça vai rolar!

E lá se foi o caçador, seguido pelos soldados, até o local. Quando chegaram ao local, o caçador se dirigiu a caveira e disse:

- Caveira, diga-nos... Como foi que você veio parar aqui?

Nenhuma resposta. Repetiu então a pergunta:

- E então dona caveira, como você veio parar aqui?

Nenhuma resposta. O caçador implorou:

- Por favor, dona caveira, responda...

E nada.

Os guardas do chefe, achando que o caçador mentia, cortaram então sua cabeça e foram embora.

Assim que a cabeça do caçador ficou sozinha com a caveira, a caveira disse:

- Eu não disse que tinha sido a língua que me trouxe até aqui? Ela sempre leva longe quem fala demais!

Texto retirado e adaptado de: SISTO, Celso. Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

Conto 8 – A partilha do gnu.

Depois de uma reunião no meio da savana africana queniana, o leão, o chacal e a hiena decidiram caçar juntos, assim teriam mais chances de capturar suas presas.

Quando a fome já apertava, o chacal avistou um gordo gnu, desgarrado de sua manada. Os três animais rapidamente abateram o gnu. O leão se aproximou da caça e disse:

- Quem fará a divisão deste apetitoso gnu.
- faça você, majestade! – disse o chacal.
- Não, hoje vou dar esta honra a vocês.
- Está bem, está bem, eu faço a divisão!

O leão e o chacal olharam com o rosto abobado para a hiena e esperaram. Depois de um tempo, ela disse:

- As patas do animal, que são quatro, pertencem ao leão. A cabeça é do chacal, e o resto é meu.

O que acharam da minha divisão?

- Vem aqui pertinho de mim que vou lhe dizer. – disse o leão.

Assim que a hiena se aproximou, o leão lhe desferiu uma patada que lhe arrancou um dos olhos.

- Caro amigo chacal, agora é a sua vez de tentar uma divisão mais justa. – disse o leão.

O chacal visualizou a hiena com um buraco no olho e disse:

- Uma das patas é da hiena, e metade da cabeça é minha e o resto é tudo do rei leão.

O leão estufou o peito e disse:

- Meu amigo chacal, quem foi o seu grande mestre na arte da divisão da caça?
- O olho da minha amiga hiena – respondeu o chacal, afastando-se com o seu pedaço.

Texto retirado e adaptado de BRENNAN, Ilan; VILELA, Fernando. África – contador de histórias de bolso. São Paulo: Moderna, 2008.

ANEXO 13

Roteiro de análise do conto:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Disciplina: História

Professora: Cristiane Grumm

Estagiárias: Carolina Cechella Philippi, Dayanne Schetz, Natália Mendes Cardoso.

Aluno:

Série:

Data:

Recebi o conto: _____

1. Complete a tabela abaixo de acordo com o conto sorteado:

Personagens	
Local	
Início	
Fim	

2. Algum dos personagens de seu conto é uma divindade? Qual seu nome e como ela é?

3. Como este conto foi transmitido, de maneira oral ou escrita? Isso interfere em seu conteúdo?

4. Este conto, quando era contado em sociedades e reinos africanos, possuía uma função social. Qual era?

ANEXO 14:





Fotos tiradas no momento de confecção da Abayomi pela estagiária Carolina Cechella Philippi.