



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

CURSO DE EXTENSÃO:

O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa: por uma
Abordagem Dialógica e Reflexiva

Prof.^a Daniela Figueirêdo Alves
Prof.^a Dr.^a Regina Alcântara Godinho



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

CURSO DE EXTENSÃO:

**O Ensino e Aprendizagem
da Língua Portuguesa: por
uma Abordagem Dialógica e
Reflexiva**



Prof.ª Daniela Figueirêdo Alves



Prof.ª Dr.ª Regina Alcântara Godinho

PAULO SÉRGIO DE PAULA VARGAS

Reitor

RONY PIGNATON DA SILVA

Vice-Reitor

VALDEMAR LACERDA JÚNIOR

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO

Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Apresentação

O presente produto educacional – o Curso de extensão: **O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa: por uma Abordagem Dialógica e Reflexiva** -, fruto da pesquisa de Mestrado intitulada *O ensino de língua portuguesa em foco: o diálogo e a construção de possibilidades ao encontro de uma abordagem dialógica e reflexiva* do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (UFES), buscou uma formação coletiva sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir do referencial bakhtiniano de linguagem, com vistas à viabilidade de um trabalho ao encontro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, com evidência para conteúdos e metodologias que reflitam a possibilidade de uma abordagem da língua(gem) permeada pelo dialogismo e pela reflexão.

O caminho trilhado, que se iniciou a partir dos anseios dos professores respondentes de nosso questionário e, em seguida, com os interlocutores(as)/palestrantes e com os cursistas, mostrou que pequenas ou grandes mudanças em nossas práticas de ensino passam necessariamente pelo diálogo, pela pesquisa, reflexão e ação.

Esperamos que as discussões propostas neste curso contribuam para que educadores/as e também futuros(as) educadores/as possam assumir práticas reflexivas e dialógicas, de forma que o ensino da língua(gem) deixe de ter um fim em si mesmo, mas que sua abordagem esteja balizada em pressupostos que almejem reflexões críticas, ao encontro dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e discursivas dos/das estudantes, de modo a contribuir para a formação de leitores(as) e escritores(as) críticos(as) e autônomos(as).

As autoras

Daniela Figueiredo Alves é graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Viçosa (2008). Possui especialização em Linguística pela FABRA (2016) e Mestranda PPGMPE/UFES. Atualmente é professora do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, nas etapas do Ensino Médio e EJA, no município de Serra/ES.



Regina Alcântara Godinho é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha Educação e Linguagens (2014). Possui Mestrado pelo PGGE/CE/UFES, na Linha de Educação e Linguagens (2006). Licenciada em Letras - Português. Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/ Centro de Educação/Ufes. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes/campus Goiabeiras) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes/campus Alegre). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp. É professora de Língua Portuguesa, com experiência em formação de professores, atuando com temáticas referentes ao ensino aprendizagem de línguas maternas, estudos linguísticos, didática e metodologia da Língua Portuguesa, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo.



Palestrantes/interlocutores(as)



Regina Alcântara Godinho

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha Educação e Linguagens (2014). Possui Mestrado pelo PGGE/CE/UFES, na Linha de Educação e Linguagens (2006). Licenciada em Letras - Português. Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação/Ufes. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes/campus Goiabeiras) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes/campus Alegre). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp. É professora de Língua Portuguesa, com experiência em formação de professores, atuando com temáticas referentes ao ensino aprendizagem de línguas maternas, estudos linguísticos, didática e metodologia da Língua Portuguesa, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo.



Vanildo Stieg

Professor, Pesquisador e Escritor. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2012). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH/PPGEL). Membro do Grupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em processos de apropriação de Língua Portuguesa (GEPALP/UFES/CE/CNPq). Vivência em todos os níveis da Educação Escolar (Infantil, Fundamental, Médio e Superior - Graduação e Pós-Graduação) bem como em espaços não escolares. Vivência como Coordenador Pedagógico em Escola Pública (Linhares/ES) e como Coordenador Pedagógico Geral em rede de ensino Público Municipal. Atuação em Coordenação de Curso de Pedagogia, Coordenador de Estágio Supervisionado e em Direção Acadêmica no Ensino Superior. Formador de Professoras(es) alfabetizadoras(es) no Estado do Espírito Santo, pelo PNAIC/MEC/NEPALES/UFES - período de 2013 a 2016. Professor Colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFES/VITÓRIA/ES.



Gisele Santos de Nadai

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da UFES, na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Mestre em Educação pelo mesmo Programa e Universidade (2013), Pós Graduada em Gestão Escolar (SABERES - 2008), Graduada em Letras/Português (CESV- 2006), em Pedagogia (MULTIVIX - 2013) e em Artes Visuais (EAD - UFES, 2018). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Serra ES. Já atuou no ensino superior com as disciplinas de Alfabetização e Metodologia Científica nos cursos de Pedagogia, como tutora em disciplinas do curso de Letras e de Complementação Pedagógica à distância pelo IFES, em disciplinas no curso de formação PROFUNCIÓNÁRIO do CEFOR/IFES e no curso de Letras/Italiano da Ufes. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Apropriação da Língua Portuguesa - GEPALP e o grupo de pesquisa "Alfabetização, Leitura e Escrita" do NEPALES / UFES.



Luciano Novaes Vidon

Formado em Letras-Português pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), é Mestre, Doutor e Pós-doutor em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2006 é professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atuando junto ao Departamento de Línguas e Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes campos: Linguística aplicada ao ensino de língua materna, com ênfase em aquisição e desenvolvimento da escrita, e Estudos de texto e discurso, com base na filosofia dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. É coordenador do GEBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos - e publicou, em 2013, pela Pedro&João Editores, "Em(n)Torno de Bakhtin: questões e análises", juntamente com Raquel Salek Fiad, em 2019, pela Editora Pontes, "Língua, discurso e política: desafios contemporâneos", com Kyria Finardi e Marta Scherre, e, pela EDUFES, "A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin", com Ana Zandwais. Entre 2008 e 2009 e 2018 e 2019, foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), da UFES.

**Débora Cristina de Araújo**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Letras - Português/Inglês (2003) pela Universidade do Estado do Paraná, Campus de Paranavaí. Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Ufes. Coordena o LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias. Realiza pesquisas nas áreas de literatura infantil e juvenil; educação e relações étnico-raciais; educação e diversidade; práticas pedagógicas; Análise Crítica do Discurso.

**Núbia Lyra Rogério**

É professora. Possui Graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Tem experiência na área de Linguística e Educação, com ênfase em Linguística Aplicada. Participa do GEBAKH-UFES (Grupo de Estudos Bakhtinianos) e foi Supervisora do PIBID-UFES (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvendo projeto na área de Análise do Discurso e leituras críticas de textos digitais.



Sumário

O curso	i
Justificativa	ii
Caracterização do público-alvo.....	iii
Objetivo geral e Objetivos específicos.....	iv
Metodologia	v
Historiando a língua portuguesa: O ensino da língua portuguesa no Brasil e os documentos oficiais que o balizaram ao longo da educação escolar brasileira.....	6
Revedo conceitos: As concepções de linguagem e os eixos leitura e a produção de textos: a abordagem em sala de aula.	7
Textualidade e enunciação: Os diversos gêneros discursivos, seus suportes e o trabalho com a análise linguística.....	8
O trabalho com a Língua Portuguesa e os documentos oficiais A BNCC e o ensino aprendizagem da língua(gem)	9
O trabalho com a literatura e as relações étnico-raciais: A abordagem do texto literário em sala de aula e a perspectiva das relações étnico-raciais	10
A Língua Portuguesa e as novas tecnologias: O trabalho com a língua(gem) em sala de aula e a abordagem das novas tecnologias (suportes e gêneros discursivos).....	11
Os relatos de experiência	12
Avaliação do curso realizada pelos cursistas	14
Referências	15
Anexo A.....	15
Anexo B	15

O curso

O Curso de Extensão *O ensino e aprendizagem da língua portuguesa: por uma abordagem dialógica reflexiva* inscreve-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, evidenciando a pesquisa colaborativa como instância formativa e possibilidade de questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2011).

Configura-se, assim, como espaço-tempo de diálogo e atualização para profissionais que atuam com o ensino de língua portuguesa, propondo-se a conjugar saberes teórico-práticos que auxiliem o (re)pensar das práticas de ensino da língua(gem), no que tange, principalmente, ao trabalho com a produção textual e a análise e reflexão sobre a língua. Traz a concepção de linguagem enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin como enfoque central, buscando também o diálogo com teóricos brasileiros que se detiveram sobre as questões da linguagem, dentre os quais Geraldi (2012, 2013), Travaglia (2005) e Antunes (2003, 2014).

Não obstante os aportes teóricos que incorporaram uma visão discursiva do trabalho com o texto, atribuindo lugar privilegiado à enunciação como realidade da linguagem, os quais se presentificaram em documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, ainda se apresenta problemático, impactando no desempenho linguístico (e social)

dos estudantes. Estudos realizados com o intuito de verificar como os professores vêm, atualmente, conduzindo o ensino e aprendizagem da linguagem (ANTUNES, 2003, 2014) apontam que há, ainda, a recorrência da abordagem da língua pela via da gramática normativa, com o trabalho a partir da metalinguagem, privilegiando o ensino prescritivo desconsiderando os efeitos de sentido que as escolhas linguísticas efetuam nos textos produzidos.

Dessarte, para que esses novos aportes venham a ser efetivados na práxis, necessários se fazem novos empreendimentos no que tange ao trabalho com a língua em sala de aula, tendo em vista a seus eixos e dimensões, bem como ao tratamento dado às diferentes variedades linguísticas, ao encontro da formação de leitores e produtores de textos autônomos e críticos.

Considerando, pois, a relevância da temática do ensino de língua(gem) na Educação Básica e a necessidade de processos formativos que possibilitem o seu pensar teórico e metodológico, o Curso de Extensão *O ensino e aprendizagem da língua portuguesa: por uma abordagem dialógica e reflexiva* visa conjugar conhecimentos teóricos com as práticas de linguagem que se efetivam na educação básica, intentando a possibilidade da resignificação, problematização e/ou reconhecimento dessas práticas, evidenciando, principalmente, o eixo análise linguística e reflexão sobre a língua.

Justificativa

De acordo com Antunes (2003, p. 19), “um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Ainda segundo a autora: Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também — equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com encontros de pessoas em atividades de linguagem e, muito menos ainda, com encontros de interação, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade (ANTUNES, 2003, p. 30). Mediante o explicitado, o

Curso de formação continuada: *O ensino de língua portuguesa e o trabalho com a gramática em uma perspectiva dialógica e reflexiva* justifica-se pela reincidência que se apresenta, na educação escolar brasileira, da obstaculização da apropriação dos processos de linguagem, no que se refere ao trabalho com a leitura e a produção de textos por uma abordagem enunciativa e contextualizada, bem como à necessidade de estudo e problematização acerca do(s) enfoque(s) metodológicos que se configuram em sala de aula, evidenciando o pensar da prática conjugado à teoria. Tendo em vista as exposições tecidas e considerando a relevância da temática do ensino de língua(s)/linguagem na Educação Básica e a necessidade de estudos que possibilitem o seu pensar teórico e metodológico, corroboramos a pertinência do presente Curso de Extensão.

Caracterização do público-alvo

Público Interno

Docentes e alunos do PPGMPE/CE/UFES e estudantes do Curso de Letras- Língua Portuguesa e suas literaturas, mais especificamente, estudantes "residentes" participantes do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Língua Portuguesa.

Público Externo

O público-alvo é composto por professores(as) que trabalham com o ensino da língua portuguesa nas redes públicas de ensino do estado do Espírito Santo e de outros estados do país, bem como por estudiosos da temática.

Objetivo geral e Objetivos específicos

Objetivo geral

- Viabilizar a conjugação de saberes teórico-práticos que auxiliem o repensar/refletir/reinventar e legitimar das práticas de ensino da língua(gem), no que tange principalmente ao trabalho com a análise linguística e reflexão sobre a língua (gramática reflexiva) em aulas de língua portuguesa, bem como as direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva e contextualizada.

Objetivos específicos

- Possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido

de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada;

- Viabilizar o repensar da relação teoria e prática, pela via da leitura e problematização de textos teóricos em co-tejo com a prática, possibilitando o intercâmbio de experiências, em especial, daquelas acontecidas em instâncias de prática educativa (docência);

- Possibilitar o fortalecimento do intercâmbio de saberes Universidade-escola-comunidade(s), buscando o diálogo constante entre esses diferentes espaçostempos, intentando o enriquecimento mútuo, tanto teórico quanto metodológico e cultural

- Contribuir na formação continuada de professores(as) e outros profissionais que atuam na educação básica, em especial aqueles que trabalham com o ensino da língua(gem), bem como de estudiosos da área.

Metodologia

O Curso foi desenvolvido de modo online, dividido em momentos de discussão teórica, nos quais foram propostos a leitura e discussão de textos teóricos, e momentos de atividade prática, nos quais foram propostos a organização, ressignificação e apresentação de práticas pedagógicas articulando os eixos leitura, produção de texto orais e escritos e análise linguística e reflexão sobre a língua. Nos dois momentos propostos foi viabilizado o intercâmbio de experiências docentes. Nesse sentido, o presente Curso traz uma metodologia que faz confluír a leitura de textos teóricos acerca do assunto pautado, o debate, a exposição dialogada, os estudos de caso, as proposições didático metodológicas, a reflexão e a autorreflexão sobre a prática docente.

O Curso ocorreu entre os meses de março de 2021 e junho de 2021, com carga horária total prevista de 60h (sessenta) horas. Os encontros aconteceram em dias de quintas-feiras dos meses de março, abril, maio e junho/2021. Inicialmente, foram oferecidas 30 (trinta) vagas, tendo em vista a metodologia do Curso e, assim, necessidade de acompanhamento de forma mais individualizada, no que se refere,

principalmente, à organização/ressignificação e apresentação das proposições didático-metodológicas.

A divulgação do Curso aconteceu em parceria com a SEDU/ES, por meio de e-mail, divulgação do público interno e publicação em redes sociais. A inscrição se deu por meio de ficha de inscrição preenchida no Google Forms. Os encontros presenciais tiveram calendário previsto para as datas: ano de 2021: 18/03, 08/04, 22/04, 06/05, 20/05, 10/06. Somente receberam o certificado correspondente às 60h de formação (atualização profissional) expedido pela Proex/Ufes os cursistas que participaram de no mínimo 75% da carga horária presencial e que desenvolveram as atividades previstas à distância (leitura, fichamentos, resenhas, relatos de experiência, proposições didático-metodológicas, apresentação oral, etc.). O curso foi integralmente gratuito, cabendo aos cursistas arcar com os custos de acesso à internet para participação dos encontros online por meio de vídeoconferência (Google meet) e do ambiente virtual de aprendizagem (Google Classroom).



1º Módulo

Historiando a língua portuguesa: O ensino da língua portuguesa no Brasil e os documentos oficiais que o balizaram ao longo da educação escolar brasileira

18/03/2021

Palestrante: Prof.^a Dr.^a Regina Godinho

Principal objetivo específico

Possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

Resultados

O 1º encontro foi iniciado com a apresentação de toda a equipe (coordenadora e integrantes), bem como de todos os cursistas. Foi também apresentada toda a proposta e metodologia do Curso. Seguidamente, a palestrante, principal interlocutora do 1º encontro, professora doutora Regina Godinho, procedeu com a apresentação da palestra " Historiando a língua portuguesa: da multiplicidade linguística ao mito da língua única". Após a apresentação, foi aberta para perguntas e participação dos cursistas. Seguidamente, deu-se prosseguimento com a apresentação dos relatos de experiência.

Atenção!

Os slides utilizados neste módulo estão disponíveis no anexo.



LEITURA NECESSÁRIA

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva**. Interdisciplinar. v. 6, n.º. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

ALCÂNTARA Godinho, Regina; STIEG, Vanildo. **O percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Revista de Estudos de Cultura | n.º 7 | Jan. Abr./2017.





Módulo

Reverendo conceitos: As concepções de linguagem e os eixos leitura e a produção de textos: a abordagem em sala de aula

08/04/2021

Palestrante: Prof. Dr. Vanildo Stieg

Principal objetivo específico

Possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

Resultados

O 2º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. Seguidamente, o palestrante, principal interlocutor do 2º encontro, professor doutor Vanildo Stieg, procedeu com a apresentação da palestra intitulada " Concepções de linguagem e ensino (leitura e escrita)". Após a apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas, com perguntas e colocações. Seguidamente, deu-se prosseguimento com a apresentação dos relatos de experiência.



LEITURA NECESSÁRIA

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos . **Para que ensinar teoria gramatical**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231,2002. ISSN/ISBN: 01040588.

Atenção!



Os slides utilizados neste módulo estão disponíveis no anexo.





3º Módulo

Textualidade e enunciação: Os diversos gêneros discursivos, seus suportes e o trabalho com a análise linguística

22/04/2021

Palestrante: Prof.^a Dr.^a Gisele De Nadai

Principal objetivo específico

Possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

Resultados

O 3º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. Seguidamente, a palestrante, principal interlocutora do 3º encontro, professora doutora Gisele De Nadai, procedeu com a apresentação da palestra intitulada " Textualidade e enunciação: os diversos gêneros discursivos". Após a apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas, para perguntas e colocações. Após, seguiu-se com a apresentação dos relatos de experiência.



LEITURA NECESSÁRIA

GERALDI, J. W. Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística. Coleção Mestrado em Linguística, v. 3, 2008, p. 150-158 (<http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/issue/view/60>)

Atenção!

Os slides utilizados neste módulo estão disponíveis no anexo.





4º Módulo

O trabalho com a Língua Portuguesa e os documentos oficiais A BNCC e o ensino aprendizagem da língua(gem)

06/05/2021

Palestrante: Prof. Dr. Luciano Vidon

Principal objetivo

Possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

Resultados

O 4º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. Seguidamente, o palestrante, principal interlocutor do 4º encontro, professor doutor Luciano Vidon, procedeu com a apresentação da palestra intitulada " O ensino da Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular". Após a apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas, para perguntas e colocações. Após, seguiu-se com a apresentação dos relatos de experiência.



LEITURA NECESSÁRIA

GODINHO de Alcântara, R., & Stieg, V. (2017). "O QUE QUER" A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO. Revista Brasileira De Alfabetização, 1(3). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.117>

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

Atenção!



Os slides utilizados neste módulo estão disponíveis no anexo.



5º Módulo

O trabalho com a literatura e as relações étnico-raciais: A abordagem do texto literário em sala de aula e a perspectiva das relações étnico-raciais

20/05/2021

Palestrante: Prof.^a Dr.^a Débora Araújo

Principal objetivo específico

Possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

Resultados

O 5º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. A seguir, a palestrante, principal interlocutora do 5º encontro, professora doutora Débora Araújo, procedeu com a apresentação da palestra intitulada " A abordagem do texto de autores negros da literatura brasileira e africana e sua interligação com a educação para as relações étnico-raciais". Seguidamente à apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas, para perguntas e colocações. Após, seguiu-se com a apresentação dos relatos de experiência.



LEITURA NECESSÁRIA

EVARISTO, C. (2009). **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, 13(25), 17-31. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>

DALCASTAGNÈ, R. (2008). **Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea**. Gragoatá, 13(24). Recuperado de: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>

Atenção!



Os slides utilizados neste módulo estão disponíveis no anexo.



A Língua Portuguesa e as novas tecnologias: O trabalho com a língua(gem) em sala de aula e a abordagem das novas tecnologias (suportes e gêneros discursivos)

10/06/2021

Palestrante: Prof.^a Ma Núbia Lyra Rogério

Principal objetivo específico

Viabilizar o repensar da relação teoria e prática, pela via da leitura e problematização de textos teóricos em cotejo com a prática, possibilitando o intercâmbio de experiências, em especial, daquelas acontecidas em instâncias de prática educativa (docência).

Resultados

O 6º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. A seguir, a palestrante, principal interlocutora do 6º encontro, professora mestra Núbia Lyra, procedeu com a apresentação da palestra intitulada "Click" em Tecnologia: uma experiência multiletrada com alunos do Ensino Médio". Após, foi aberta a interlocução, para perguntas e colocações. Seguiu-se com a apresentação dos relatos de experiência.

O Curso foi encerrado, procedendo-se à uma avaliação geral.

Atenção!



Os slides utilizados neste módulo não foram disponibilizados pela palestrante.



LEITURA OBRIGATÓRIA

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Multiletramentos e informática na escola**. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (Org.). **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.2) Disponível em: <https://ieducacao.ceie.br.org/multiletramentos>





Relatos

Os relatos de experiência

A produção do relato de experiência observada e/ou vivenciada em contexto escolar, vinculado ao ensino da língua(gem), pelos cursistas, objetivou a contribuição para a reflexão/discussão das questões que tangenciam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

As apresentações dos relatos foram realizadas após o momento para perguntas e interlocuções dos cursistas ao palestrante/interlocutor(a).

1º Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca do percurso histórico da Língua Portuguesa em solo brasileiro, desde a colonização, e os impactos dessa historicização para o ensino da língua(gem) nos dias atuais.

2º Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca do principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa para falantes dessa língua: ofertar e desenvolver possibilidades do falante, escritor/ouvinte, leitor, empregar “adequadamente” a língua nas diversas/diferentes situações de comunicação social (esferas e seus fluxos discursivos), bem como da necessidade de reflexão e conscientização da(s) concepção(ões) de linguagem que subsidia(m) as práticas de ensino.

3º Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula, tendo em vista os aspectos textuais que se encontram tanto na superfície textual e a partir dela, como também e, principalmente, para que



se possa seguir para a abordagem dos aspectos enunciativos que transcendem a superfície textual e trazem as questões sociais, culturais, políticas e ideológicas que perpassam os textos.

4º Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da necessidade do conhecimento dos documentos curriculares oficiais, em específico ao documento atual - a BNCC - área linguagens – componente curricular Língua Portuguesa -, no sentido da leitura crítica desse documento ao encontro de sua abordagem em sala de aula, se for o caso, e/ou da resignificação dos conteúdos e metodologias ali presentificados.

5º Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva do texto literário de "autoria negra", seja de autores canônicos ou não, haja vista a visibilidade, por meio dessa literatura, dos contextos sociais, políticos, culturais e ideológicos evidenciados e trazidos à tona por meio da leitura.

6º Módulo

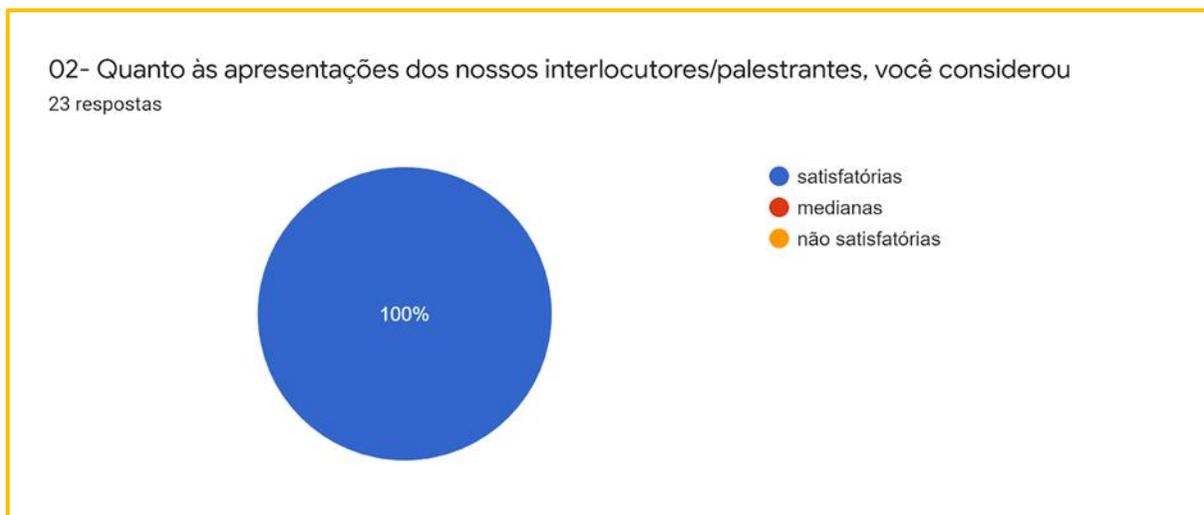
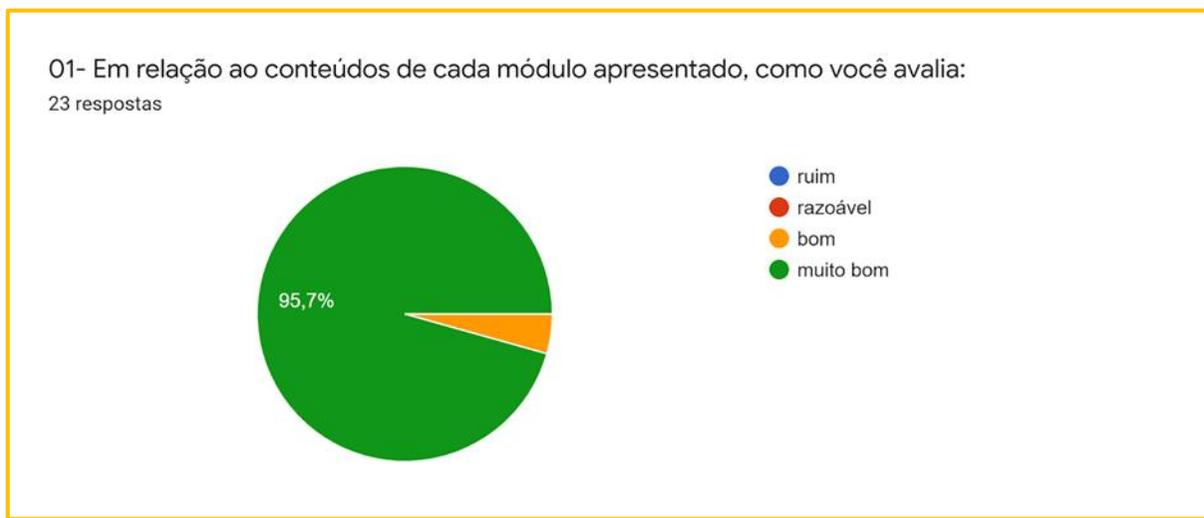
Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da necessidade da abordagem sistemática dos gêneros discursivos digitais e midiáticos, trazendo para a sala de aula os contextos de vida dos estudantes no sentido de problematizá-los e ressignificá-los, reverberando suas subjetividades. Foram enfatizadas questões como multimodalidade e multiletramentos, isso visando problematizar metodologias tradicionais de ensino da língua.





Avaliação

Avaliação do curso realizada pelos cursistas





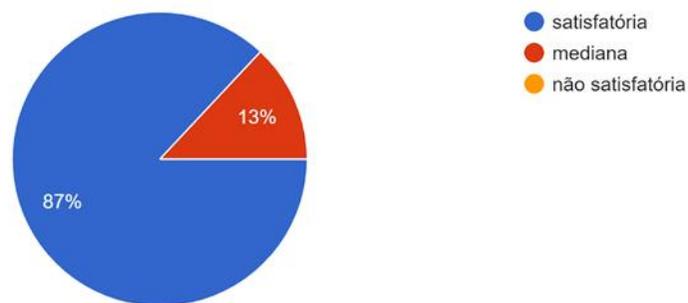
03- Quanto à metodologia (material apresentado por cada palestrante, apresentação dos relatos, carga horária, etc) você considerou

23 respostas



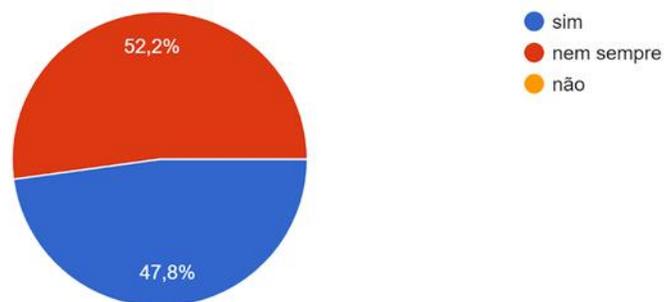
04- Quanto à plataforma utilizada para os encontros, você considerou

23 respostas



05- Foi possível fazer a leitura dos textos indicados para cada encontro?

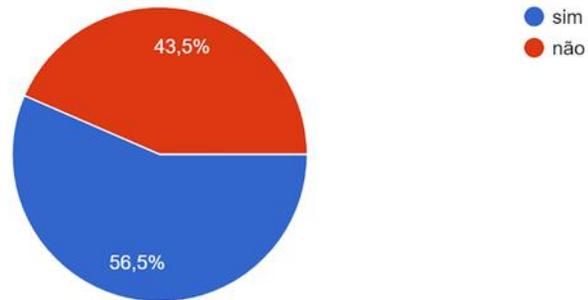
23 respostas





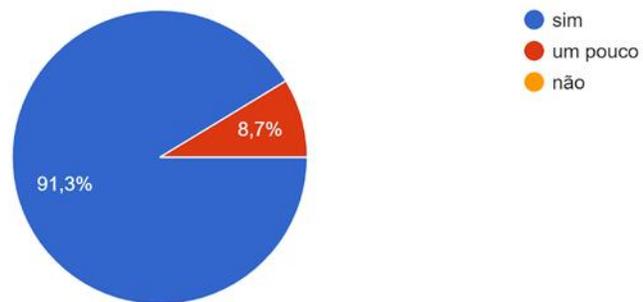
06- você produziu seu relato de experiência?

23 respostas



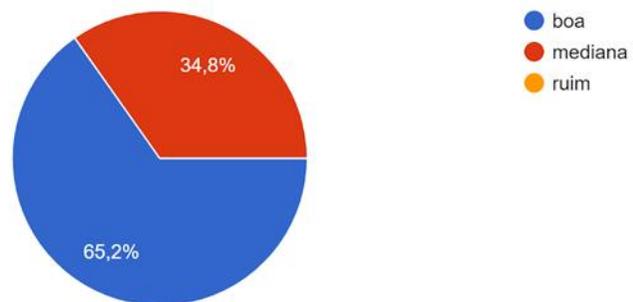
07- Os relatos de experiências apresentados contribuíram para sua formação?

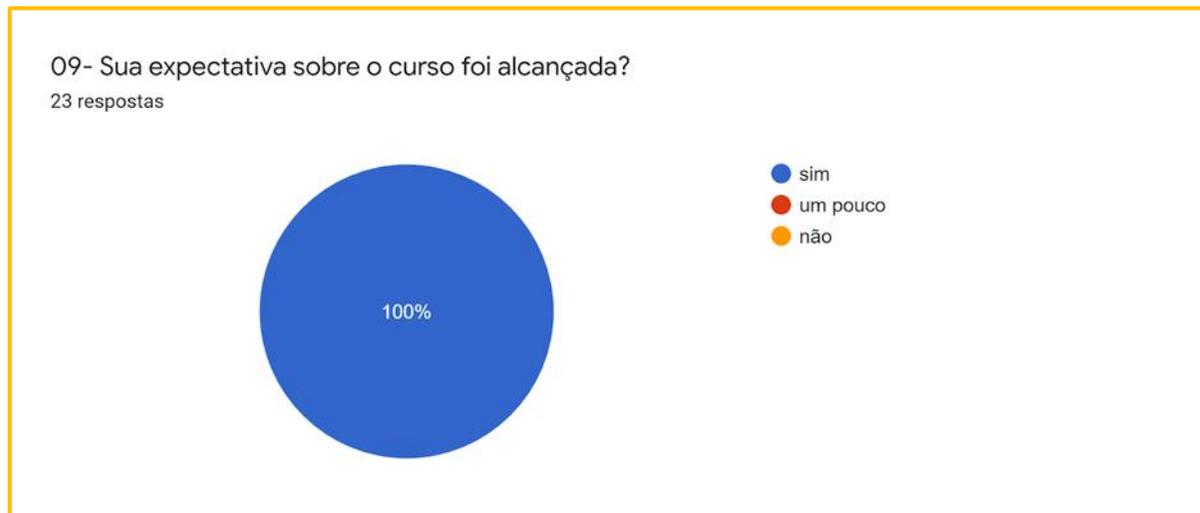
23 respostas



08- Como você avalia sua participação no curso?

23 respostas





10 - Caso deseje, fique à vontade para deixar seu comentário ou sugestão. (12 respostas)

 “O curso trouxe abordagens diversificadas e profissionais incríveis para as palestras. Os temas contribuem muito para a formação do professor, refletindo sobre possibilidades para o ensino de língua portuguesa em sala de aula.”

 O curso foi maravilhoso. Aprendi muito com as professoras Regina e Daniela, com os professores convidados e na interação com os colegas. Os conteúdos foram apresentados de forma clara, dinâmica e objetiva. Não consegui apresentar um relato de experiência porque ainda não sou professora de língua portuguesa, mas cada atividade apresentada foi de grande aprendizado e trouxe muitas ideias de trabalho. Agradeço as professoras Daniela e Regina pela oportunidade e pelo excelente trabalho.

 “Vocês estão de parabéns, amei o curso. Por mais cursos assim, pois foi de um aprendizado riquíssimo. Sem contar que tivemos o prazer de ter o nosso Vanildo conosco e mal sabíamos que seria sua última

palestra/encontro/apresentação/dialogia, uma vez que ele não está mais entre os vivos.”

 “O curso apresentou excelente qualidade. Mais horas de curso seriam muito bem-vindas. Obrigada a todos(as/es) envolvidos.”

 “Amei o curso!”

 “Sugiro que tenha outros cursos dessa semelhança. Para quem nunca teve a oportunidade de estudar em uma universidade federal, foi uma experiência incrível.”

 “Gostaria de parabenizar a escolha cuidadosa dos temas de cada encontro, pois foi contemplando as demandas dos participantes de maneira reflexiva e dialógica como era o objetivo do Curso. Acredito que poderia pensar na possibilidade da 2a edição, dando sequência às questões pertinentes ao trabalho docente de Língua Portuguesa.”



 “Parabéns! A equipe organizadora. Temáticas muito atuais e relevantes à prática docente de LP.”

 “O curso poderia ter sido semanal e também ter mais módulos.”

 “Agradeço pela oportunidade de participar desse compartilhamento tão importante para nossa formação como docentes.”

 “Parabéns pela belíssima condução do projeto. Adorei conhecer as coordenadoras, que me acolheram muito bem!”

Nossa avaliação

Com satisfação, observamos que todos os cursistas que responderam ao questionário afirmaram que suas expectativas foram alcançadas com o curso. Assim, compreendemos o êxito do curso, bem como o cumprimento de todas as ações propostas.

Explicitamos, pois, que esse êxito não seria possível sem a colaboração dos professores palestrantes, bem como com a participação de todos os cursistas, seja com a leitura dos relatos, trazendo suas experiências mais diversas relativas ao ensino da língua(gem) seja com as interlocuções durante os encontros.

A realização do Curso em modelo remoto, por meio de plataforma digital, possibilitou a participação de cursistas de diferentes regiões do Brasil, intensificando as trocas de experiências e diferentes perspectivas. Todavia, a instabilidade de rede de internet, por vezes, dificultou

a participação de alguns cursistas, trazendo como consequência a não participação em parte do encontro ou durante todo ele, bem como, em alguns momentos, as dificuldades de conexão trouxeram problemas de escuta dos(as) palestrantes e cursistas (áudio inaudível) e de apresentação de vídeos e outros.

Ao final do curso, consideramos que as discussões subsidiadas por meio das leituras dos textos encaminhados, das apresentações dos palestrantes e das apresentações dos relatos de experiência foram primordiais para o impulsionamento de reflexões, ressignificações e processos de legitimação de práticas de ensino da língua(gem) ao encontro de uma abordagem discursiva e reflexiva. Com o ingresso de cursistas de diferentes regiões do Brasil, dentre as quais Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, e professores de áreas diversas, para além da área de Língua(gem) - componente curricular Língua Portuguesa - agregou-se ao curso diferentes experiências e perspectivas regionais, bem como conhecimentos e vivências interdisciplinares que em muito enriqueceram as discussões e trouxeram a ampliação do olhar para a abordagem e trabalho com a língua(gem). Por conseguinte, em termos de abrangência social e visibilidade, o curso ultrapassou as expectativas e a dimensão inicialmente projetadas.

Logo, manifestamos nosso contentamento e satisfação com a realização do curso, que para além de ter se configurado em apropriação de conhecimentos para os cursistas, trouxe, para nós, relevante e significativa aprendizagem ao encontro da nossa temática de pesquisa.



Referências

ALCÂNTARA Godinho, Regina; Stieg, Vanildo. **O percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Revista de Estudos de Cultura | nº 7 | Jan. Abr./2017. <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6552>

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva**. Interdisciplinar. v. 6, nº. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008. <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1127>

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Multiletramentos e informática na escola**. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (Org.). Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.2) Disponível em: <https://ieducacao.ceie.br.org/multiletramentos>

DALCASTAGNÈ, R. **Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea**. Gragoatá, 13(24). (2008) Recuperado de: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>

EVARISTO, C. (2009). **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, 13(25), 17-31. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>

GERALDI, João Wanderley . **Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística**. Coleção Mestrado em Linguística, v. 3, 2008, p. 150-158 (<http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/issue/view/60>)

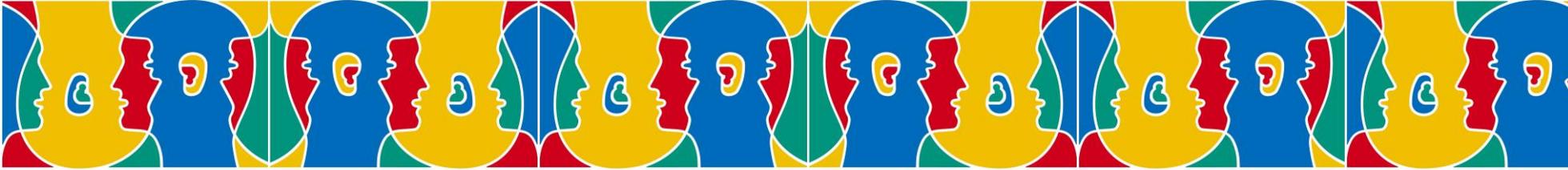
GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>

GODINHO de Alcântara, R., & Stieg, V. (2017). **“O QUE QUER” A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO**. Revista Brasileira De Alfabetização, 1(3). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.117>

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos . **Para que ensinar teoria gramatical**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231,2002. ISSN/ISBN: 01040588.

http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_para_que_ensinar_teor%C3%ADa_gramatical.pdf



- CURSO DE EXTENSÃO -
O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA E REFLEXIVA
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação
Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação

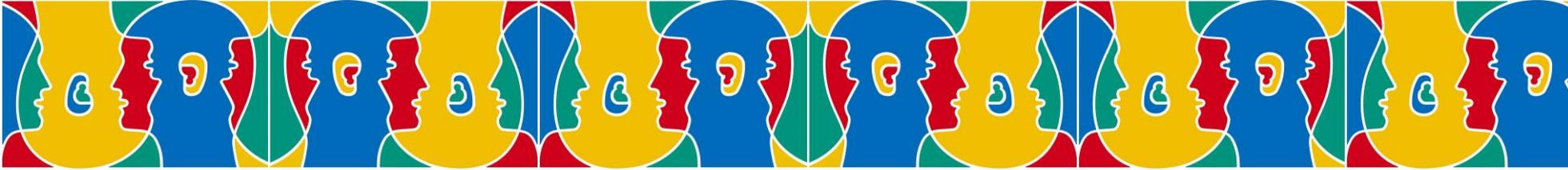
OBJETIVO GERAL DO CURSO:
Viabilizar a conjugação de saberes teórico-práticos que auxiliem o repensar/refletir/reinventar e legitimar das práticas de ensino da língua(gem), no que tange principalmente ao trabalho com a análise linguística e reflexão sobre a língua (gramática reflexiva) em aulas de língua portuguesa, bem como as direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva e contextualizada.

MÓDULOS	DIAS	INTERLOCUTOR
Módulo I - Historiando a língua portuguesa: Encontro inicial O ensino da língua portuguesa no Brasil e os documentos que o balizaram ao longo da educação escolar brasileira	18/03/2021	Regina Godinho
Módulo II - Reverendo conceitos: As concepções de linguagem e os eixos leitura e a produção de textos: a abordagem em sala de aula	08/04/2021	Vanildo Stieg
Módulo III - Textualidade e enunciação: Os diversos gêneros discursivos, seus suportes e o trabalho com a análise linguística: a abordagem em sala de aula	22/04/2021	Gisele De Nadai
Módulo IV - O trabalho com a Língua Portuguesa e os documentos oficiais – a BNCC e o ensino aprendizagem da língua(gem)	06/05/2021	Luciano Vidon
Módulo V - O trabalho com a literatura e as relações étnico-raciais - a abordagem do texto literário em sala de aula e a perspectiva das relações étnico-raciais	22/05/2021	Débora Araújo
Módulo VI - A Língua Portuguesa e as novas tecnologias O trabalho com a língua(gem) em sala de aula e a abordagem das novas tecnologias (suportes e gêneros discursivos)	03/06/2021	

ENCONTRO I

❖ **Pauta:**

- Apresentações;
- Dinâmicas dos encontros;
- Os relatos de experiências;
- Módulo I – Historiando a Língua Portuguesa



Nuvem de Palavras

- **Pergunta:** Quais tuas principais motivações para participação no Curso de Extensão?
- Acessar pelo celular ou computador o endereço e escrever três palavras;
- Acessar o endereço para acompanhar a construção da nuvem de palavras.

DINÂMICA DOS ENCONTROS

- Interlocutor: 19h às 19h50min
- Intervalo: 20h10min às 20h15min
- Relatos de experiências: 20h15min às 21h

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

RELATO DE EXPERIÊNCIA OBSERVADA/VIVENCIADA

Você deverá relatar uma experiência observada e/ou vivenciada em um contexto escolar, que tenha vinculação com o ensino da língua(gem) e que traga contribuição para a reflexão/discussão das questões que tangenciam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

O seu Relato de Experiências contará como carga horária não presencial do Curso de Extensão e poderá ser escolhido para leitura e discussão/problematização durante um dos encontros.

Assim, você terá como interlocutoras(es) todas aquelas(es) que integram o Curso.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

ANEXO A – MODELO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA

TÍTULO EM PORTUGUÊS, CAIXA ALTA, NEGRITO, FONTE: ARIAL, TAMANHO 14; CENTRALIZADO, ESPAÇO SIMPLES, ESTILO NORMAL

(máximo 20 palavras com até 120 caracteres)

Autor(s)
E-mail
Rede e/ou Instituição de Ensino

Resumo
Deverá ser constituído de 180 a 200 palavras, em fonte Arial, tamanho 10.

MÓDULO I - Historiando a Língua Portuguesa

O ensino da língua portuguesa no Brasil e os documentos oficiais que o balizaram ao longo do educação escolar brasileira

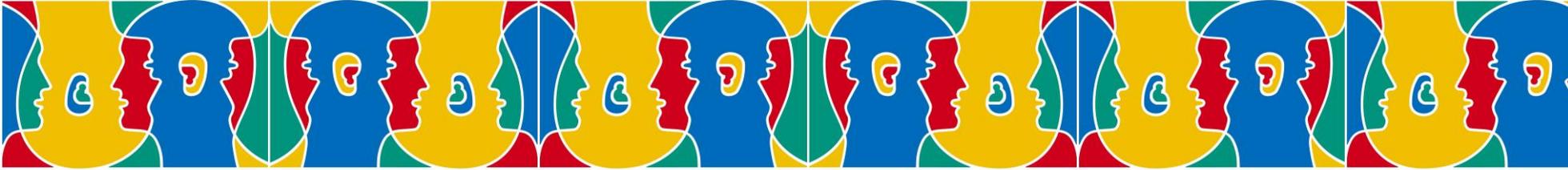
Prof.ª Dr.ª Regina Godinho
DLCE/CE/Ufes



MÓDULO I - Historiando a Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Compreender as mudanças históricas por que passou a língua portuguesa em solo brasileiro e seus impactos para o ensino de língua(gem) no Brasil, com vistas à análise das atuais práticas existentes nas salas de aula
- TEXTO-BASE: BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**. v. 6, nº. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008



REFLEXÕES INICIAIS

"Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado".

Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido

MÓDULO I - Historiando a Língua Portuguesa

O PERCURSO:

1. Antes da chegada: a multiplicidade linguística;
2. Com a chegada: o processo de homogeneização;
3. História de uma disciplina chamada língua portuguesa;
4. O início da democratização do ensino e a formação dos professores;
5. A ciência linguística e a formação de professores;
6. Parametrizando o ensino;
7. O ponto de vista político-ideológico

A relação triádica:
professor-aluno-
conhecimento

O vivo

Aula como
acontecimento

1. ANTES DA CHEGADA: A MULTIPLICIDADE LINGUÍSTICA

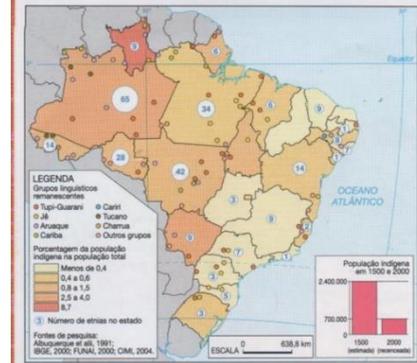
- ✓ Brasil – sec. XVI – multiplicidade de povos, línguas, culturas, visões de mundo, enfim, múltiplas realidades;
- ✓ 1532 - a Língua Portuguesa vai sendo transportada para o Brasil;

Brasil – descobrimento	1.300 línguas indígenas diferentes
Brasil atual	160 línguas indígenas

Principais famílias e troncos linguísticos indígenas (século XVI)



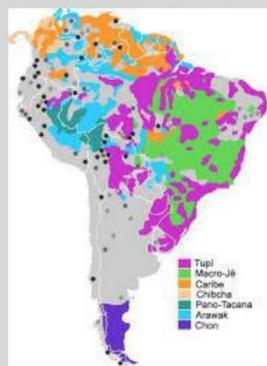
Índios



MAPAS DA DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS

DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS EM 1500 (6 MILHÕES DE ÍNDIOS)

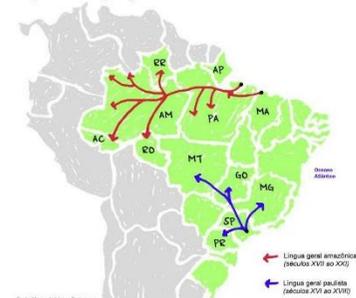
DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS HOJE (280 MIL E 300 MIL)

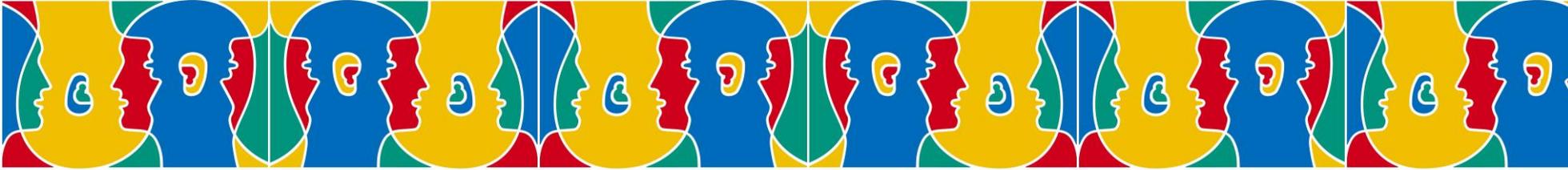


2. COM A CHEGADA: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO

- ❖ Primeiro período : da colonização e se estende à saída dos holandeses do Brasil (1654):
- ✓ Multilinguismo: português (língua oficial), línguas indígenas, línguas gerais (língua franca) e o holandês;

Expansão das línguas gerais no Brasil





2. COM A CHEGADA: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO

- ❖ Segundo período: saída dos holandeses do Brasil à chegada da família real portuguesa (1808):
- ✓ medidas diretas e indiretas são tomadas em Portugal para o declínio das línguas gerais;
- cresce o número de falantes específicos do português no Brasil;
- anos 50 do século XVIII - Marquês de Pombal torna obrigatório o uso da língua portuguesa, proíbe o uso de quaisquer outras línguas, como forma de impedir o uso da língua geral nas escolas.



2. COM A CHEGADA: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO

- ❖ Terceiro Período: da vinda da família real (1808) para o Brasil à Independência (1822):
- ✓ 1826: formulação da questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro;
- ✓ vinda da família real - série de efeitos para esse país: a criação da Imprensa no Brasil; a fundação da Biblioteca Nacional, mudança do quadro da vida cultural brasileira.



2. COM A CHEGADA: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO

- ❖ Quarto Período: (1826) - tomada de decisão no parlamento brasileiro: os diplomas médicos do Brasil serão redigidos em "língua brasileira":
- ✓ 1827: grandes discussões sobre o objeto de ensino de língua; para alguns, os professores devem ensinar a ler e escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional;
- ✓ língua portuguesa, antes considerada oficial, torna-se a língua da Nação Brasileira: a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado;
- ✓ início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes (1818 - 1820) - processo de imigração para o Brasil;
- ✓ relações significativamente distintas: línguas indígenas e africanas - sem lugar e deslegitimadas, bem como seus falantes para as línguas dos imigrantes legitimadas no conjunto global das relações

CONSEQUÊNCIAS:

- o silenciamento de vozes dos colonizados;
- força discursiva adquirida pelos falantes colonizadores;
- tentativa de destruição da língua como um processo constitutivo de um povo (GERALDI, 2003);
- Português do Brasil (PB) diferente do Português Europeu (PE) por se historicizarem distintamente em suas relações com a história de seus países;
- PB e PE produzem discursos distintos - significam diferentemente - filiam-se a discursividades distintas;
- história da colonização: efeito de homogeneidade da língua;
- homogeneidade é inculcada através do ensino de língua nos moldes da Tradição Gramatical: silenciamento das vozes do povo, principalmente, aos pertencentes às classes populares

3. HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA CHAMADA LÍNGUA PORTUGUESA

- Reforma pombalina: mudança não só do sistema pedagógico, mas a extinção de uma organização escolar (dos jesuítas);
- Além de se aprender a ler e a escrever em português, introduz-se o estudo da gramática portuguesa - passa a ser um componente curricular nas escolas;
- Permanece a Retórica, herança da Antiguidade greco-romana passada pelos jesuítas - disciplinas curriculares: **Gramática e Retórica;**



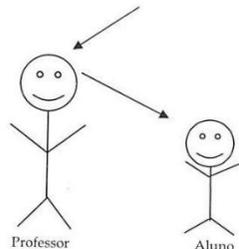
3. HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA CHAMADA LÍNGUA PORTUGUESA

- Formação do professor: raízes históricas - tradicionalismo do ensino de Língua Portuguesa à luz do ensino de Língua Latina no Brasil (SOARES, 2001);
- Disciplina Língua Portuguesa só é incluída no currículo do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, em 1837, sob a forma das disciplinas Retórica e Poética;
- 1838: o regulamento do Colégio passa a mencionar Gramática Nacional como objeto de estudo;
- 1871: cargo de "professor de Português" é criado, por ocasião de decreto imperial;
- Quem leciona as disciplinas Retórica e Gramática é o intelectual, advindo das elites sociais, por ainda não haver cursos de formação para professores;
- Cursos de formação para professores: surgem no início dos anos 30 do séc. XX - formadores desses profissionais ainda estão imbuidos do ensino tradicional e o passam a seus discípulos.



A RELAÇÃO TRIÁDICA PROFESSOR – ALUNO -CONHECIMENTO

HERANÇA CULTURAL						
Língua	História	Geografia	Matemática	Filosofia



GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 94.

4. O INÍCIO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

- Década de 1950: modificação nas condições de ensino e de aprendizagem - escola passa a ser reivindicação das classes trabalhadoras - modifica-se o alunado;
- Duplicação do número de estudantes;
- Recrutamento mais amplo, porém menos seletivo, de professores;
- língua continua a ser considerada como sistema cuja gramática deve ser estudada como expressão para fins retóricos e poéticos;
- não se modificam as condições de ensino de língua - professores continuam pautados no ensino sobre a língua;
- alteram-se os manuais didáticos: ao lado de conhecimentos acerca da gramática e texto para leitura, incluem-se exercícios - tira-se a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas.

CONSEQUÊNCIAS:

- início da depreciação da função de docente: rebaixamento salarial, precárias condições de trabalho;
- professor busca estratégias de facilitação de suas atividades e transfere ao livro didático a tarefa de preparação de aulas;
- perda de prestígio, provocando uma mudança de clientela nos cursos de Letras: oriunda de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2001; GERALDI, 1993);
- professor passa a ser um grande maestro do livro didático (GERALDI, 1993) - elege um tripé em suas aulas: expõe o assunto, passa exercícios sobre ele, corrige exercícios correspondentes ao assunto abordado (BATISTA, 1997) ;

A RELAÇÃO TRIÁDICA PROFESSOR – ALUNO -CONHECIMENTO



“Identidade do professor é a identidade do capaz, do exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem da criança” (GERALDI, 2010).

Se tomarmos uma posição historiográfica, podemos estabelecer uma periodização para os estudos do Português no Brasil levando em conta fatos de ordem política e institucional. Isto nos dá quatro períodos para estes estudos.

O primeiro período iria da “descoberta” em 1500 até a primeira metade do século XIX, momento em que se desenvolvem debates entre brasileiros e portugueses a propósito de construções consideradas inadequadas por escritores ou gramáticos portugueses. Deste momento é a célebre polêmica entre José de Alencar e Pinheiro Chagas; ou a polêmica entre Carlos de Laet e Camilo Castelo Branco.

O segundo período iria da segunda metade do século XIX, iniciada pelos debates referidos no parágrafo anterior pela publicação de gramáticas como a de Júlio Ribeiro em 1881, pela fundação da Academia Brasileira de Letras (em 1897), até fins dos anos 30, quando da fundação das Faculdades de Letras no Brasil. Tanto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (em 1937) quanto a Faculdade Nacional de Letras da Universidade do Brasil (em 1939).

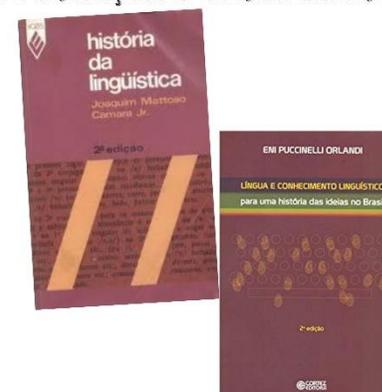
O terceiro período iria do final dos anos 30 até meados da década de 60, quando o Conselho Federal de Educação torna a Linguística disciplina obrigatória no Brasil, para os cursos de Letras.

O quarto período iria de meados dos anos 60 até hoje. Período em que a linguística se implantou em todos os cursos de graduação em Letras e ao mesmo tempo foram implantados cursos de Pós-graduação em Linguística em alguns centros universitários brasileiros. https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html

18/03/2021

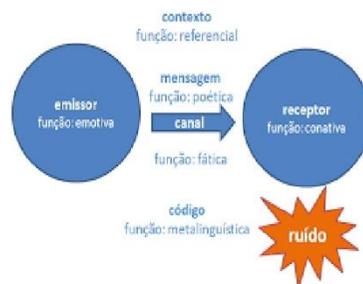
5. A CIÊNCIA LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- ✓ Década de 1960: chega aos cursos de Letras a Ciência Linguística que, em termos de conhecimento (MARCUSCHI, 2000);
- ✓ traz consigo as teorias estruturalistas - língua como estrutura e sistema de regras, conforme a teoria gerativista;
- ✓ ensino de língua perpassa tal visão, popularizando-a nas gramáticas pedagógicas como predomínio de ensino de gramática;
- ✓ evidência da análise de “erro”: língua considerada em sua imanência, constante, permanente;



5. A CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- ✓ Década de 1970: nova lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 5692/71), mudança radical, intervenção pelo movimento militar de 1964, reformulação do ensino primário e o médio;
- ✓ *Português* passa a *Comunicação e Expressão*: língua, nesse contexto, passa a ser considerada como instrumento de comunicação, concebida como código;
- ✓ objetivos, por seu turno, passam a ser pragmáticos e utilitários, segundo Soares (1996);
- ✓ professor volta-se para desenvolver, no aluno, o comportamento como emissor e receptor de mensagens



5. A CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- ✓ Década de 1980: recuperada a denominação *Português* - rejeição da concepção anterior de língua e do ensino de língua que lhe corresponde
- ✓ chegada da Linguística Aplicada e da Sociolinguística ao ensino da língua materna na escola;
- ✓ ainda não se percebem claramente os efeitos dos ensinamentos lingüísticos: os professores, egressos dos cursos de Letras, ou não sabem como aplicá-los e optam pelo continuísmo do ensino da gramática da língua, ou não se percebem enquanto profissionais capazes de libertar ou oprimir (MOURA NEVES, 2000);
- ✓ ao concluir o curso de Letras, o recém-formado professor de Língua Portuguesa:
 - passar a integrar uma estrutura de ensino (Redes Pública e Particular) fortemente fincada na tradição
 - compromete-se com um programa que visa à prescrição (obviamente da norma padrão, concebida como única)
 - preocupação exacerbada com o uso de terminologias (atividades metalingüísticas), em detrimento do trabalho com a língua em uso e sua reflexão (atividades denominadas epilingüísticas).

CONSEQUÊNCIAS

- ✓ As chamadas *Gramáticas Tradicionais* tomam por base a língua, em uma de suas variedades, a padrão. E, na medida em que elegem a *norma padrão*, desprezam todas as outras;
- ✓ seu ensino leva ao apagamento e ao silenciamento das vozes que constituem as múltiplas variantes da língua portuguesa, em geral; e a brasileira, em particular;
- ✓ o ensino de língua ainda está muito distante de ser considerado o ideal para a construção de cidadãos que opinam, concordam, discordam, argumentam;
- ✓ na medida em que o ensino de língua também diz respeito à visão sociopolítica do professor; percebe-se uma reiteração dos padrões conservadores das elites sociais, priorizando-se as normas eleitas por elas.

6. PARAMETRIZANDO O ENSINO

- ✓ Final da década de 1990 (1998, precisamente) que surgem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*;
- ✓ problemas conceituais e formais: utilização dos termos *linguagem* e *código* como sendo sinônimos - (oriundos do sócio-interacionismo e do estruturalismo, respectivamente) - escolha sequer justificada ao longo do documento (CUNHA, 2004);
- ✓ tentativa de o documento trazer para o ensino a noção sócio-interacionista - mas a visão de língua como sistema ou como código permeia todo o texto, revelando falta de compreensão dos formuladores do documento;
- ✓ não se pode partir do pressuposto de que os professores, egressos dos cursos de Letras, compartilhem com esses pressupostos teóricos - face ao questionamento da formação desses professores em relação ao embasamento teórico da ciência Lingüística (MOURA NEVES, 2000);



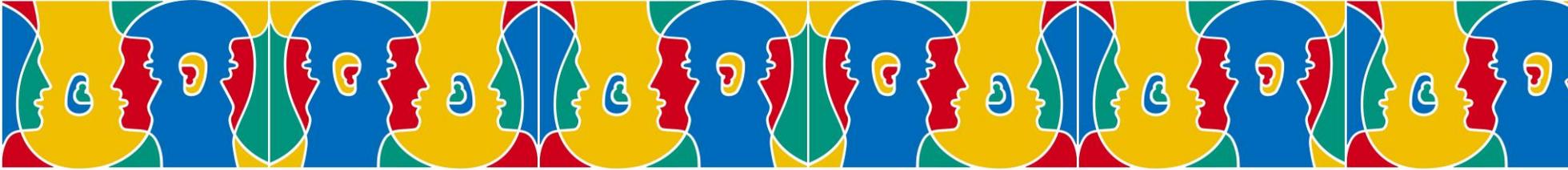
6. PARAMETRIZANDO O ENSINO

6.1 ALGUMAS CONFUSÕES CONCEITUAIS

- ✓ *Signo* e *Sinal* - usados indiscriminadamente ao longo de todo o documento: *signo* - variável e flexível / *sinal* - idêntico a si mesmo;
- ✓ *Gênero* e de *texto*: não há definição de *gênero*; enquanto que a de *texto* refere-se à segunda concepção da linguagem: considera emissor / receptor como sujeitos do processo de interação, tampouco entende a língua como ação, atividade, mas como código;
- ✓ visão reducionista de coerência, de coesão: textualidade como conjunto de relações que se estabelecem a partir da *coerência* e da *coesão*. *Coerência* - concepção dialógica e discursiva: princípio de interpretabilidade e *Coesão* tem função de assinalar relações semânticas e / ou discursivas subjacentes - a inexistência dessas marcas, entretanto, não impede a construção de sentido; ao contrário do mau uso delas que, muitas vezes, provoca incoerência, pelo menos. (KOCH, 2003);
- ✓ Incoerência: tenta apontar para um afastamento do ensino tradicional, preconizando o texto como objeto de ensino de língua, mas reduzem esse mesmo texto a concepções estruturalistas.

CONSEQUÊNCIAS:

- ✓ Favorecimento de um ensino pautado em normas *do bem dizer*, em regras; não mais gramaticais, mas textuais;
- ✓ Perpetuação das relações de poder em sala de aula: o professor, único detentor do conhecimento; o aluno, aquele que ouve / reproduz tais conhecimentos;
- ✓ Espaço enunciativo da escola: mesmos processos de apagamento de vozes observados durante todo o percurso da constituição da Língua Portuguesa como uma disciplina, ensinada para falantes do português, com suas múltiplas variantes, trazendo em seu bojo todo um arsenal ideológico subjacente à história dessa disciplina;
- ✓ à medida que a Língua Portuguesa transforma-se em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos participantes desse processo (professor / aluno);
- ✓ Ato de escrever limitado por uma ordem discursiva: impedimento ao acesso à escrita, segundo regras que são impostas tanto àquele que escreve, como àquele que lê (FOUCAULT, 2003);
- ✓ Dupla função política da educação: manter ou modificar a apropriação dos discursos (FOUCAULT, 2003);



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Educação quanto ao ensino de Língua Portuguesa: papel de continuísmo da Tradição Gramatical

Língua deixa de constituir um espaço enunciativo e passa a ser vista sob jugo do verdadeiro *versus* o falso, certo *versus* errado: distancia o sujeito do que a língua lhe traz inerentemente: a sua **historicidade**

Crença de que não sabem falar tampouco escrever: credulidade de que são incapazes de se expressarem em sua própria língua, impossibilidade de aprendizagem e caracterização como incompetentes

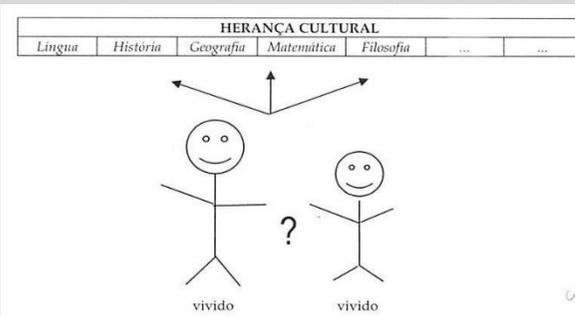
Impossibilidade de se colocarem enquanto sujeitos em seu próprio idioma - questiona-se como poderão se constituir cidadãos políticos, capazes de lutar, de reivindicar pelos seus direitos enquanto tais

Ciclo de conservação de um sistema que prima pela obediência, pela aceitação

Muitos professores de Língua Portuguesa, considerados partícipes das sociedades de discurso, corroboram a exclusão de muitos estudantes do mapa da cidadania de um país chamado Brasil

Relação professor/aluno

Inversão de flecha na relação professor e alunos com a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária:

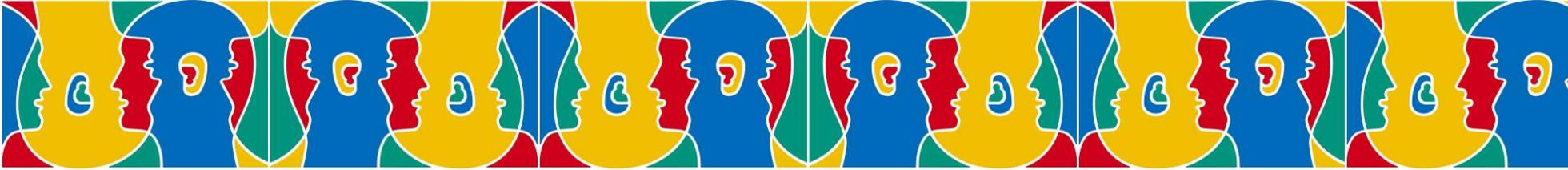


GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 95.

Referências:

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percuro e perspectiva. **Interdisciplinar**. v. 6, nº. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 95.



Slides: Módulo 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO- UFES
Curso de Extensão

*O ensino e aprendizagem da língua portuguesa: por uma
abordagem dialógica e reflexiva*

TEMA

Concepções de linguagem e ensino
(leitura e escrita)

Professor Doutor: Vanildo Stieg
PROFLETRAS/IFES – Vitória/ES

Para os Apointamentos/Estudo

Referência:

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação:
uma proposta para o ensino de gramática. 14
ed. São Paulo: Cortez, 2009.



Começo perguntando a vocês...

Porque a escola ensina Português se somos
nativos falantes dessa língua?



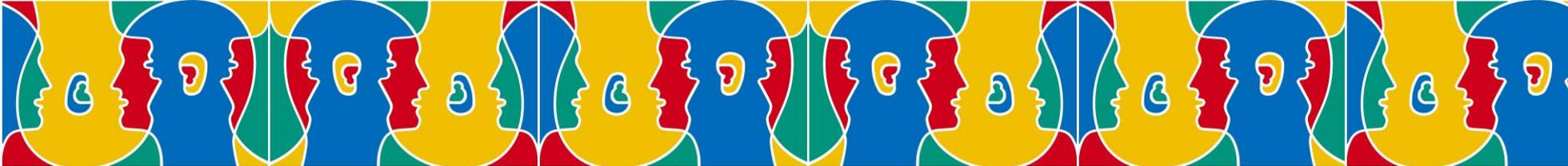
1- OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O autor começa esse tópico fazendo o seguinte
questionamentos:

Para que dá aulas de uma língua para seus
falantes?

Para que se aulas de Português a falantes
nativos de Português?





Para o autor, tal pergunta precisa ser bem respondida para aqueles que irão ministrar a disciplina de Língua Portuguesa. Assim ele apresenta quatro respostas.

Nenhum professor pode ser pego desavisado.



Primeira resposta

O ensino de língua materna se justifica pelo objetivo de ofertar e desenvolver possibilidades do falante, escritor/ouvinte, leitor, de empregar “adequadamente” a língua nas diversas/diferentes situações de comunicação social (esferas e seus fluxos discursivos)

Para isso é necessário que as aulas proporcionem o “**debate**” (STIEG, 2021) sobre os aspectos linguísticos e textuais.

O que é primordial para desenvolver esse objetivo

Propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de **interação comunicativa** por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situação de **enunciação**.

É preciso realizar a “abertura da aula à **pluralidade dos discursos** (a tão falada abertura da escola à vida)” p. 18

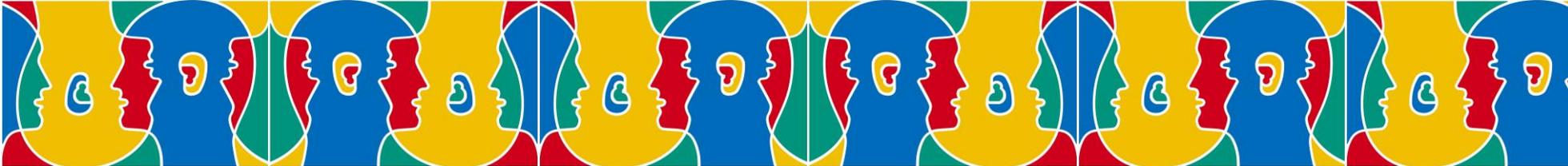
VOLTAREMOS A ESSE TOPICO MAIS ADIANTE DE NOSSAS AULAS

Segunda resposta

Engloba dois objetivos de ensino de Português que são preocupações frequentes:

1. Levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão;
2. Ensinar a variedade escrita da língua

Historicamente se privilegia o item n. 1 (STIEG, 2021)



Resposta três

Um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da **instituição linguística**, da instituição social que é a língua e, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função).

Esse conhecimento seria importante na mesma medida em que se considera importante conhecer outras instituições de nossa sociedade: casamento, religiões, justiça, Congresso, Instituição bancária. Seria ofertar um saber do campo da “informação cultural”.

Resposta quatro

Pressupõe um objetivo que, sendo mais ligado a atividades metalinguísticas, ao ensino da teoria gramatical, não se aplica só ao ensino da língua materna.



Metalinguística: capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo).

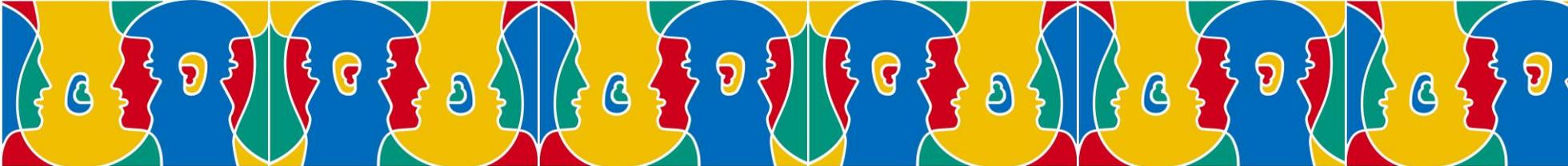
A charge representa o que é uma atividade metalinguística: a língua falando dela mesma. Na charge ao invés se discutir sobre o amor, se desseca gramaticalmente a palavra. Outro exemplo de atividade metalinguística é produzida pelo dicionário: ele disseca as palavras atribuindo um sentido fora das relações de comunicação social

A resposta quatro propõe **instigar** os aprendizes a pensar a língua(gem). Ensinar o modo de pensar científico (acerca dos elementos linguísticos da estrutura de uma palavra, de uma frase etc).

Tal exercício estaria no campo do desenvolvimento da observação e de argumentação acerca da linguagem. Evidentemente esse exercício é importante nos vários campos do conhecimento humano e não só para o campo dos estudos da linguagem.

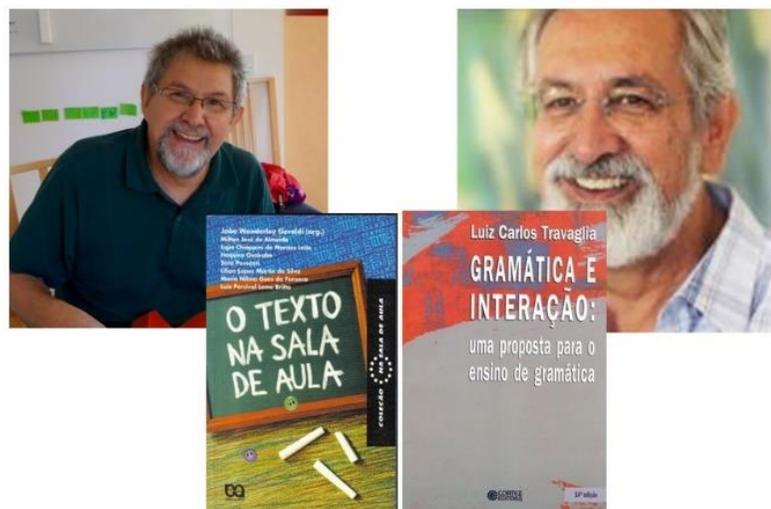
Tal movimento tem a ver com a Atividade Epilinguística, que é a reflexão e a operação sobre a linguagem realizada durante o processo de escrita e leitura voltadas para a compreensão do uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes na situação de comunicação com que se está trabalhando.

Ex: - **Pai, Alfinete termina com “e” ou com “i”?**
- **Pai, Por que a aquela sabão de lavar louça é “detergente” e não “lava louça”. “Detergente” não é “prender pessoas”?**



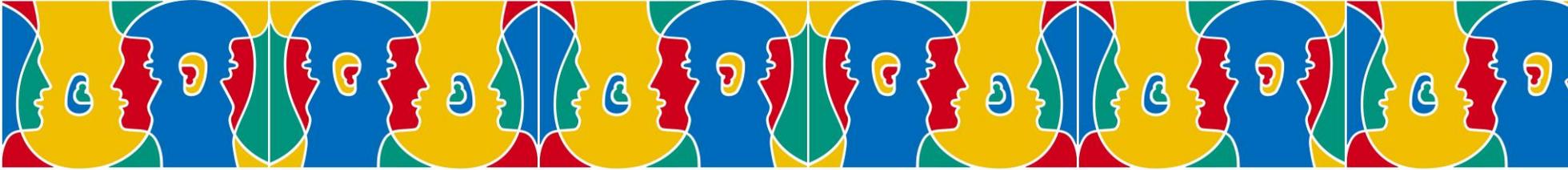
Para conseguirmos realizar um trabalho que possa envolver e dinamizar as quatro respostas de Travaglia e que demais linguístas colocam, se impõe a necessidade de discutirmos as **Concepções de Linguagem e o ensino de língua delas derivadas.**

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM



2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

1. Quais são as concepções de linguagem?
2. Por que é importante entender as concepções de linguagem?
3. Como estas concepções incidem sobre o ensino de língua portuguesa e nas aprendizagens dos alunos?



A maneira como um professor concebe a natureza fundamental da linguagem altera em muito seu modo de organização pedagógica. A **concepção de linguagem** é tão importante quanto a postura que se tem diretamente à **educação**.

PRIMEIRA CONCEPÇÃO: Expressão do pensamento

A primeira concepção vê a **linguagem como expressão do pensamento**. Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação⁷ é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever "bem" que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática*

Portanto, para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa em que está constituído não depende em nada de para quem fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.

Escola: _____
Data: _____ Turma: _____
Aluno: _____

ERA UMA VEZ...

① Complete a história abaixo da maneira que quiser. Seja criativo(a) e abuse da sua imaginação.

Era uma vez _____
que vivia _____
Todos achavam _____
Até que um dia _____
Então, _____
E, assim, todos _____



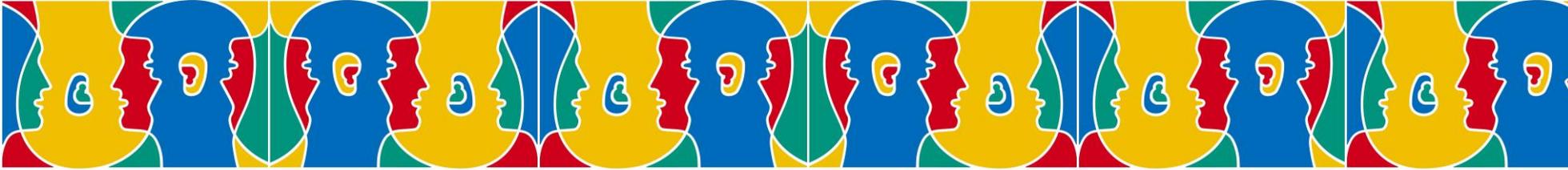
NOME: _____
DATA: _____

PRODUÇÃO DE TEXTO

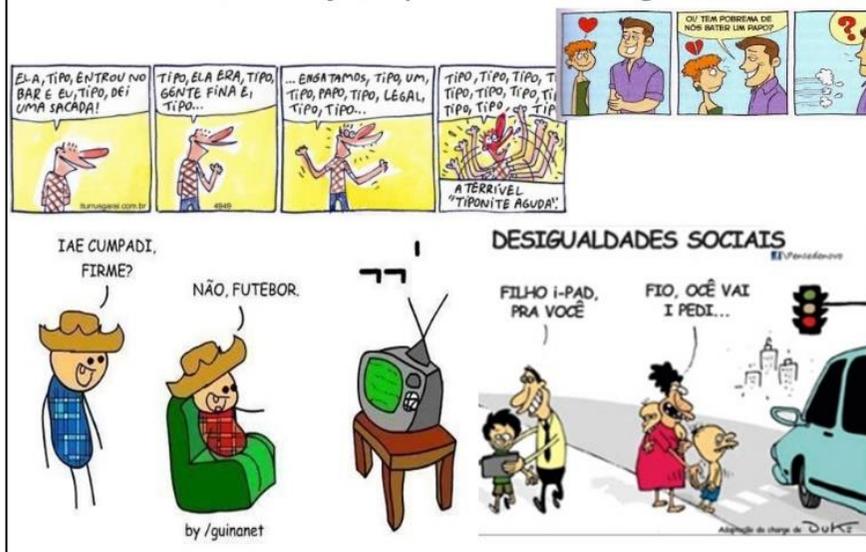
CRIE UMA BELA HISTÓRIA A PARTIR DAS CENAS ABAIXO:



O estudante que não produz é preguiçoso e é desatento. Falta concentração e foco.



Dessa concepção que deriva a assertiva CERTO e ERRADO, ou seja, o preconceito linguístico.



SEGUNDA CONCEPÇÃO: Instrumento de comunicação

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação se efetive. Dessa forma

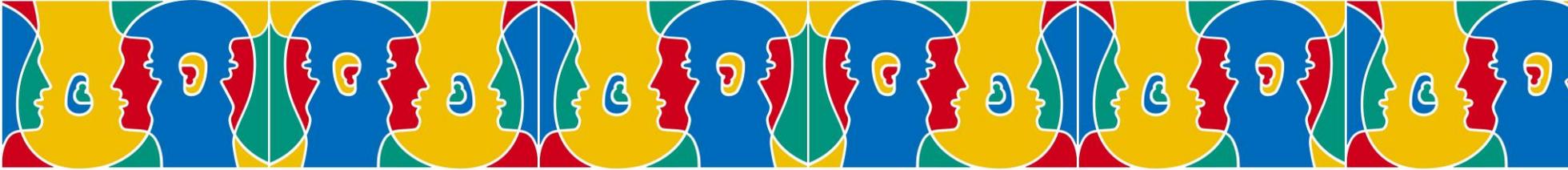
“o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Neder, 1992: 38).

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista — que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua — e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *transformacionalismo*, (a partir de Chomsky) (cf. Neder, 1992: 41, que adota ideias de Frigotto, 1990: 20).

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

O texto é o resultado de uma agrupamento de códigos (instrumento para comunicar algo)





TERCEIRA CONCEPÇÃO: Processo de interação

A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (cf. capítulo 6, quando falamos da questão do discurso). Como diz Neder (1992: 42 e 43), citando Bakhtin (1986: 123), para esta concepção

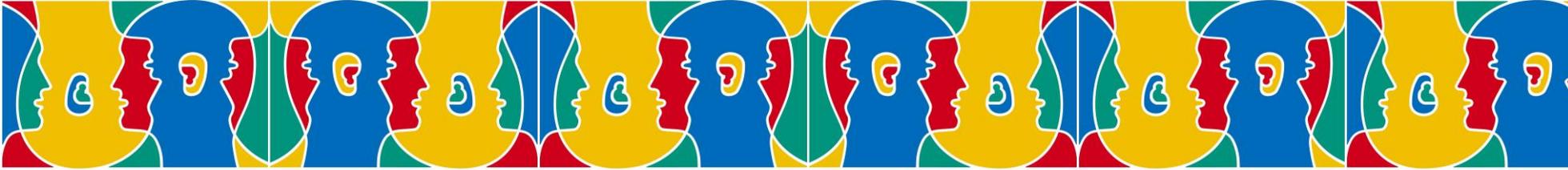
Dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

O trabalho com enunciado tem como preocupação, quando se trabalha a produção de texto, criar as condições de produção para que as crianças possam se colocar numa folha de papel em branco ou em uma tela de computador. Desse modo, para que efetivamente os aprendizes possam produzir textos/enunciados é necessário que:

- a) Tenham o que dizer;
- b) Tenham uma razão para dizer;
- c) Tenham para quem dizer e
- d) Escolherem as estratégias para realizarem as condições das letras anteriores. (GERALDI, 2004)

CONCEPÇÃO DE TEXTO E DE SENTIDO

LINGUA	SUJEITO	TEXTO	LEITOR/OUVINTE
Representação do pensamento	Psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações, que deseja que o outro capte o mundo que mentalizou	Produto lógico do pensamento, representação mental do autor	Passivo: Captador da representação mental e intenções do produtor.
Estruturalista (língua como código)	Determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência	Produto da codificação de um emissor a ser decodificado	Passivo: Conhecedor do código
Interacional, dialógica	Atores/construtores sociais	Lugar de interação (ENUNCIADO)	Ativos que se constroem e são construídos



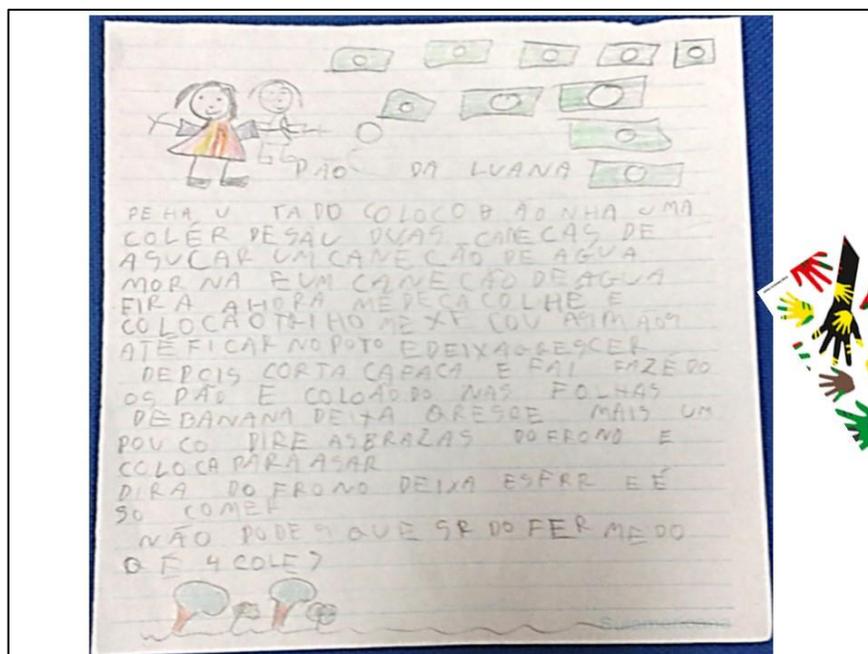
O QUE É ENUNCIADO?

Para Bakhtin (2003), quando nos comunicamos, **não falamos palavras**, mas verdades, mentiras, desejos, amores, desafetos... Desse modo, o que comunicamos faz parte de uma cadeia de comunicação discursiva, atravessada de/com produção de sentidos. Assim esse autor nos indica a ideia de **enunciado**, sendo portanto, **uma unidade real da comunicação verbal**. Para Bakhtin (2003) a linguagem só existe, na realidade na forma concreta de enunciados de um indivíduo.



Desse modo, os textos [enunciados] orais e escritos são produzidos na concretude dialógica.

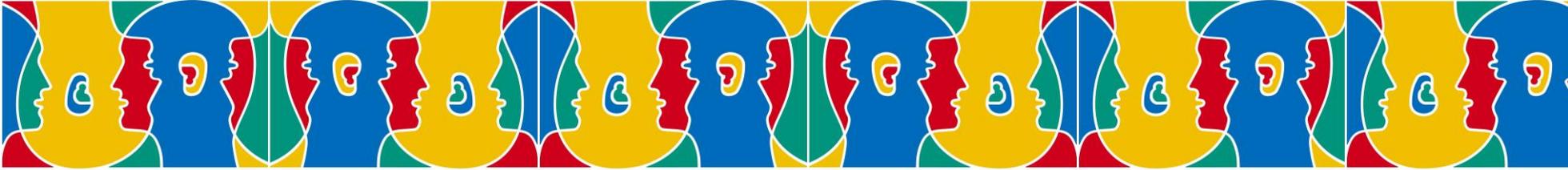
Vamos ver o evento de sala de aula a seguir:



O TEXTO [ENUNCIADO] DE RUANA

³⁰⁴ PEHA U TADO COLOCO BÃO NHA UMA COLÉR DE SAL DUAS CANECAS DE ASUCAR UM CANECÃO DE AGUA MORNNA E UM CANECÃO DE AGUA FIRA AHORA MEDECA COLHE E COLOCA OTIHO MEXE COM AS MÃOS ATÉ FICAR NO POTO E DEIXA CRESCER DEPOIS CORTA CAFACA E FAI FAZÉDO OS PÃO E COLOADO NAS FOLHAS DE BANANA DEIXA QRESRE MAIS UM POU CO DIRE ASBRALAS DO FORNO E COLOCA PARA ASAR DIRA DO FORNO DEIXA ESFRR E É SÓ COMER NÃO PODE S QUE SR DO FERMEDO Q É 4 COLE?





Pergunta 1...

1. Perceberam que no movimento de produção do enunciativa oralidade e escritura não se dicotomizam?

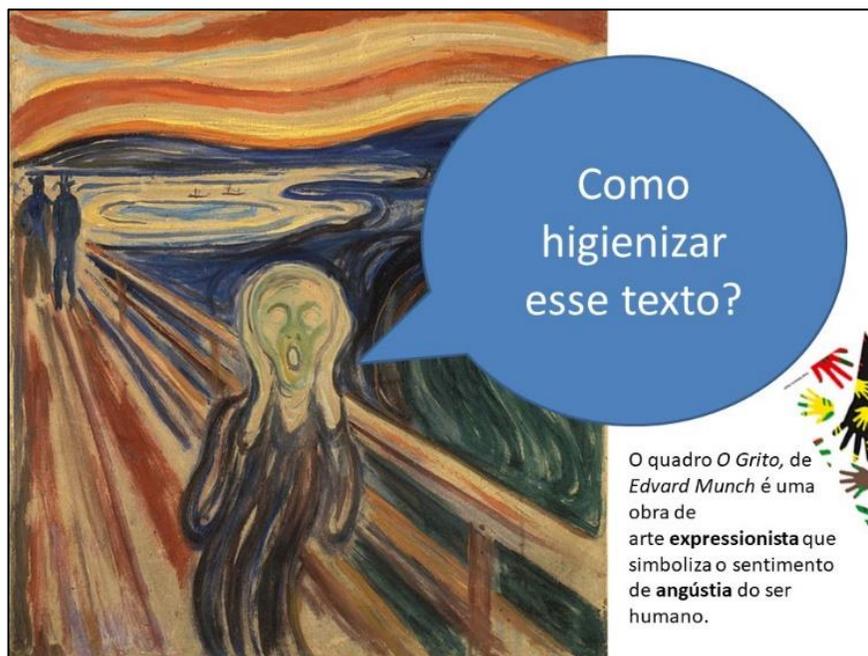
A conversa boa, a confiança, a mutuabilidade, a narrativa da vida cotidiana tanto da pedagoga quanto da estudante se (inter)penetraram, se (inter)textualizaram.

Tal conversa levou a estudante a se colocar “em uma folha de papel em branco” (produziu enunciado – Receita).



Pergunta 2...

Se eu fosse o professor CONSERVADOR, como iria reagir diante do enunciado de Ruana?



Como higienizar esse texto?

O quadro *O Grito*, de Edvard Munch é uma obra de arte **expressionista** que simboliza o sentimento de **angústia** do ser humano.



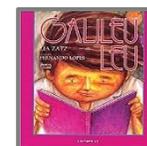
Pergunta 3...

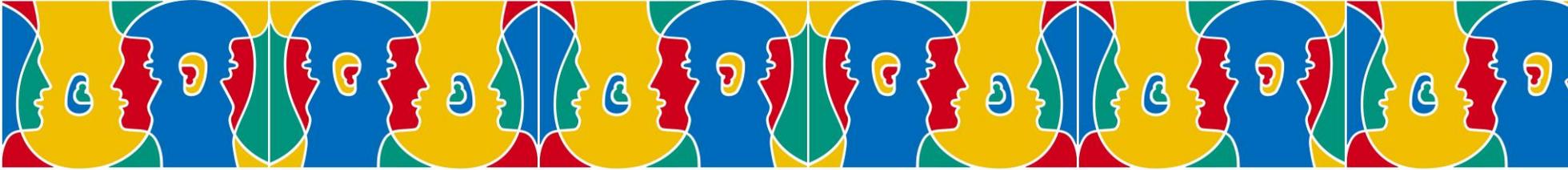
Professor Vanildo, sou Professora de Língua Portuguesa. Como devo me portar pedagogicamente diante dessa escrita, a partir de uma postura DIALÓGICA?



Leitura realizada pelo palestrante ao final da apresentação:

ZATZ, Lia. GALILEU LEU - 1ª ED. (1992)
Ilustrador: Fernando Lopes





Slides: Módulo III



Curso de Extensão
O ensino da língua portuguesa: por uma abordagem dialógica e reflexiva

Módulo III:
Textualidade e enunciação: os diversos gêneros discursivos

GISELE SANTOS DE NADAI
22 DE ABRIL DE 2021

Textos base

- GERALDI, João Wanderley. **Texto e discurso**: questões epistemológicas para a linguística. In: GERALDI, J. W. *Ancoragens – estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- FERREIRA, Helena Maria. **Gêneros textuais e discursivos** : guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.
- DE NADAI, Gisele Santos. **Cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro**: vozes que se depositam e que se calam em uma política pública de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. 2020. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

Para iniciarmos a conversa

➤ O título deste módulo do curso é *Textualidade e enunciação: os diversos gêneros discursivos*. Mas, afinal:



- O que é textualidade?
- O que é enunciação?
- O que são gêneros discursivos?



Sobre textualidade

- No texto de Geraldi (2010, p. 80) *Texto e discurso – questões epistemológicas para a Linguística*, lemos:
- “[...] necessariamente todo discurso se ‘textualiza’, torna-se uma sequência. A Linguística textual toma este fato como seu foco e é a partir desta textualização que constrói suas categorias de análise.

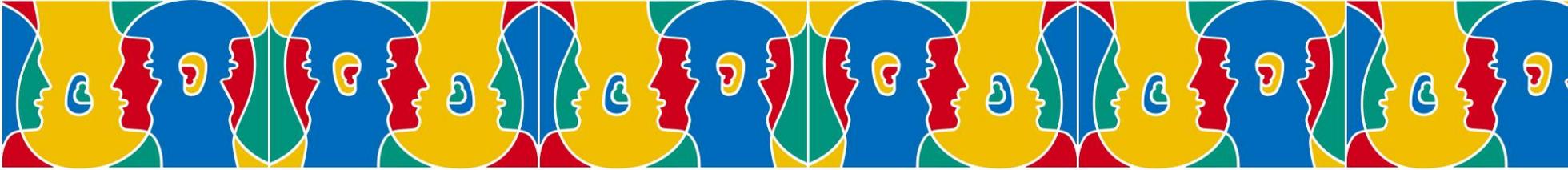
Sobre enunciação

- No texto de Geraldi (2010, p. 81) *Texto e discurso – questões epistemológicas para a Linguística*, encontramos:
- “Talvez depois de um século de tentativa de convívio com as ciências bem estabelecidas, a linguística esteja reencontrando o encanto da relação com seus parceiros tradicionais: a filologia, a história, a literatura. Escolher este novo caminho certamente implica abandonar a segurança dos enunciados para preferir as incertezas da enunciação; aceitar a subjetividade e a criação como terreno próprio da linguagem e seu movimento, enfim, preferir o acontecimento à estrutura, apostar na instabilidade para nela encontrar novos sentidos.

Sobre gêneros discursivos

➤ Primeiro é preciso indagar:





Sobre gêneros discursivos

Na parte do texto de Ferreira (2013, p. 32) que aborda sobre **Gêneros discursivos e gêneros textuais**: sistematizando e aprofundando os conhecimentos, há a seguinte explicação:

“Rojo (2005) esclarece que os trabalhos que adotam a teoria de gêneros de texto buscam analisar elementos da materialidade relativo a estrutura ou forma composicional, noções articuladas a linguística textual. Por sua vez, os trabalhos que adotam a vertente discursiva tendem a selecionar em suas análises os aspectos da materialidade linguística relativos a situação da enunciação, ou discursiva, sem buscar esgotar os aspectos linguísticos ou textuais”.

Gênero do discurso	Esfere de Atividade	Propósito de escrita	Propósito de leitura
Ficção	Em manifestações públicas	Protestar, insultar, declarar amor, marcar sua assinatura ou território	Aliar-se ou opor-se à manifestação
Receita médica	Em cuidado de saúde	Prescrever medicação e orientar o tratamento	Saber como proceder no tratamento
E-mail de trabalho	Em atividades profissionais	Entrar em contato e apresentar uma proposta de contrato	Informar-se sobre a solicitação feita para responder
Nota fiscal	Em atividades comerciais	Oficializar a venda de produto e garantir o recolhimento de impostos e os direitos do consumidor	Verificar a discriminação do produto e do valor pago
Campanha de saúde	Em cuidado de saúde	Engajar o leitor em uma ação	Sensibilizar-se e participar da campanha
Prova	Em atividades escolares ou acadêmicas	Avaliar os conhecimentos aprendidos	Responder e mostrar os conhecimentos aprendidos
Placa de trânsito	Em sinalizações públicas	Sinalizar ações seguras no trânsito	Seguir as orientações para transitar seguramente e de acordo com as regras até o destino
Encarte de ofertas	Em atividades comerciais	Chamar a atenção para os produtos em promoção e informar os preços	Identificar os produtos em promoção para decidir se compra
Lista de compras	Em atividades domésticas	Lembrar da necessidade da compra dos itens listados	Lembrar-se dos itens listados
Receita de bolo	Em atividades domésticas	Instruir sobre os ingredientes e procedimentos de preparo	Verificar os ingredientes e seguir os procedimentos de preparo
Folheto de culto dominical	Em atividades religiosas	Publicar as preces que serão lidas durante a celebração religiosa	Acompanhar o ritual e as preces durante a celebração religiosa
Verboete de dicionário	Em atividades escolares	Apresentar as definições, os usos e as outras informações sobre uma palavra	Conhecer a forma, o sentido ou usos de uma palavra
Instruções de um jogo	Em atividades de lazer	Instruir sobre as regras do jogo	Informar-se sobre as regras para jogar

Como visualizamos tais conceitos na prática de ensino?

Esfere de atividade: selecionar a esfera de atividade em que este texto ocorre. Se necessário, volte ao texto de origem e passe o mouse sobre o ícone para ler o texto.

- Em atividades de lazer
- Em atividades profissionais
- Em cuidado de saúde

Propósito de leitura: selecionar o propósito que o leitor geralmente tem quando lê este texto. Se necessário, volte ao texto de origem e passe o mouse sobre o ícone para ler o texto.

- Sensibilizar-se e participar da campanha
- Informar-se sobre tratamentos médicos
- Obter informações sobre a saúde pública

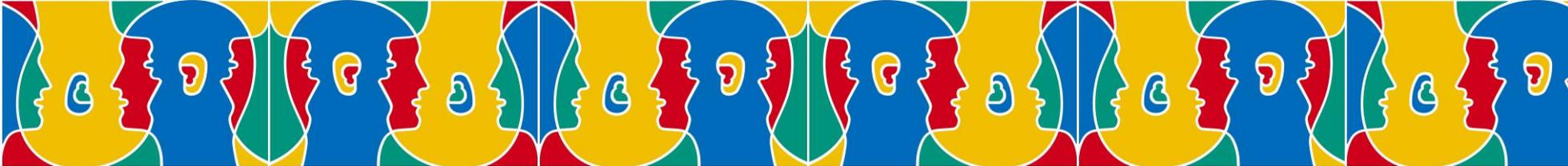
Propósito de escrita: selecionar o propósito que o autor geralmente tem quando escreve este texto. Se necessário, volte ao texto de origem e passe o mouse sobre o ícone para ler o texto.

- Oferecer serviços públicos
- Engajar o leitor em uma ação
- Apresentar uma proposta pública.

Curso *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*, do Programa Escrevendo o Futuro.

Como visualizamos tais conceitos na prática de ensino? Alguns vídeos...

Curso *Nas tramas do texto: caminhos para reescrita*, do Programa Escrevendo o Futuro.



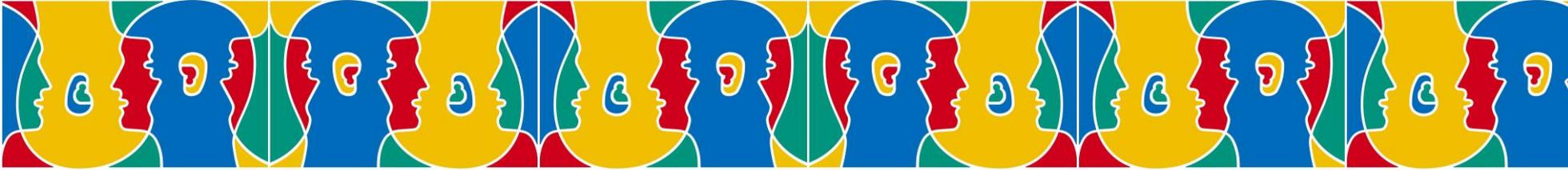
“Uma formação de professores que trabalham com a aprendizagem da leitura e da escrita ou com a Língua Portuguesa, em específico, precisa considerar que o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Precisa assumir o gênero nas suas esferas discursivas e não nas suas esferas textuais; precisa considerar as situações concretas de vida e de interpretação dos leitores, no caso estudantes, oferecendo condições de exprimirem suas compreensões para, a partir do diálogo, ampliarem os sentidos do texto”.

(DE NADAI, 2020, p. 226)

“É preciso conduzir, no diálogo, o(a) estudante a escrever aquilo que emanou da necessidade de comunicação e da forma como também se acordou na dinâmica da aula. A partir daí, o professor passa a contribuir para o aprofundamento de questões relativas à textualidade e de construção formal dos textos, mas considerando os contextos de produção e respeitando as singularidades dos sujeitos. É preciso não emoldurar a leitura e a escrita numa proposta exemplar, limitando a autoria, o estilo e a inventividade inerente aos sujeitos. É preciso mostrar as muitas possibilidades de escrita, diferentes modos de compor cada dizer; focar a linguagem verbal como algo em que o sujeito pode se aproximar; valorizar a palavra do outro a partir de uma metodologia reflexiva; discutir aspectos textuais, linguísticos e discursivos enquanto o texto é produzido”.

(DE NADAI, 2020, p. 227)

Muito Obrigada
♡



Slides: Módulo IV

BNCC em perspectiva histórica e ideológica: um olhar bakhtiniano

Luciano Vidon
GEBAKH-UFES

1

1 - Objetivos

- a) Buscar uma compreensão histórica e ideológica a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- b) Situa-la histórica e ideologicamente, com base em princípios dos Estudos do Círculo de Bakhtin;
- c) Refletir sobre as propostas de práticas linguísticas com gêneros discursivos apresentadas pela BNCC, suas contradições e potencialidades.

2

2- O Círculo de Bakhtin



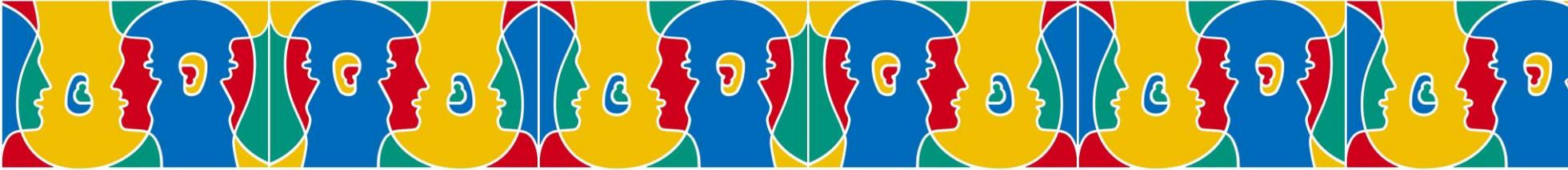
2.1- Princípios teórico-metodológicos dos Estudos do Círculo de Bakhtin

Historicidade *Ideologicidade* *Contradição*

Limiaridade

*Dialogismo/
Dialogicidade*

4



O princípio da Historicidade

5



Jano Bifronte



8

2.1.1 - Historicidade

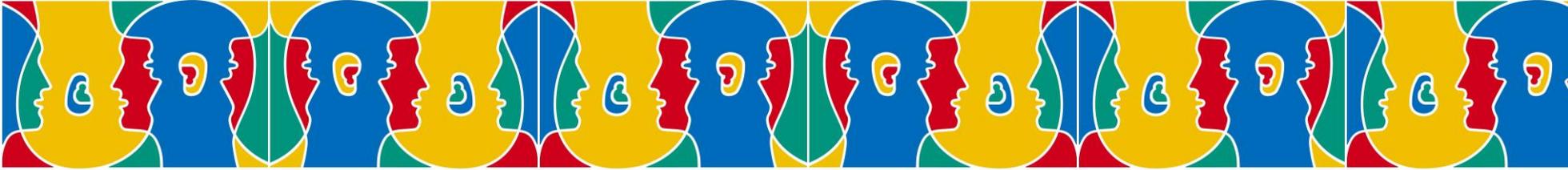
- a) Historicidade da BNCC: suas relações externas, e não apenas internas, como se costuma apreciar; suas relações históricas, ideológicas, sua posição na arena discursiva do ELP e da Educação no Brasil e, também, no mundo.
- b) Há relações não explícitas, há relações às vezes impensadas, como a de certos fundamentos da BNCC com os projetos políticos educacionais dos anos de 1970 no Brasil, no que diz respeito ao seu caráter tecnicista e cognitivista; há, também, relações com as políticas macroeconômicas neoliberais, defendidas, por exemplo, pelo FMI e o Banco Mundial.

9

2.1.2. Ideologicidade

- a) Princípio relacionado aos conceitos de signo ideológico, de esferas da criação ideológica e ideologia do cotidiano (MFL).
- b) Princípio relacionado ao conceito de Ideograma (Medviédev).
- c) Palavra/enunciado/discurso = Arena, lugar de disputas por (re)produção/(re)construção de sentidos, lugar não da transparência dos sentidos, mas das tentativas de seu (des)controle, de sua (in)estabilidade e (des)homogeneização.

10



Ideologia para o Círculo de Bakhtin

Nós, de bom grado, imaginamos a criação ideológica como um processo interior de entendimento, de compreensão, de penetração e não nos damos conta de que, na realidade, ela está completamente manifesta exteriormente – para os olhos, para os ouvidos, para as mãos –, que ela não se situa dentro de nós, mas entre nós. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 40)

Cada produto ideológico (ideograma) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 50).

11

Ideologicidade

É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185)

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tonar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185)

12

2.1.3- Contradição e Limiaridade

- a) A contradição como princípio do materialismo histórico-dialético.
As contradições presentes nas versões da BNCC antes e pós-Golpe de 2016.
- b) A BNCC na fronteira entre ciência, educação, política e mercado:
- Linguística
- Teorias da educação
- Política
- c) Princípio do Acabamento Provisório.
d) Princípio da Alternância de sujeitos falantes/enunciadores.
e) Princípio da Responsividade.

13

2.1.4 - Dialogismo

- a) Diálogo da BNCC com a história da educação e com a história do ensino de língua portuguesa.
- b) Diálogo da BNCC com teorias pedagógicas, linguísticas, psicológicas, sociológicas etc.
- c) Diálogo da BNCC com outros documentos normativos educacionais ou curriculares, como as LDBs, os PCNs, as OCNs e DCNs (+PNLD, PNE, Enem etc.)
- d) Diálogo da BNCC com o Mercado e com Organismos Nacionais e Internacionais.

14

3 - Historicidade da/na BNCC

- a) Grande tempo: história da educação, história do ensino de LP, reforma pombalina, reforma Capanema etc.
- b) Médio tempo: a partir dos anos de 1970.

LDB 5692/1971: Língua como instrumento de comunicação

Decreto nº 79.298 de 1977: obrigatoriedade da prova de redação em todos os vestibulares

Difusão dos livros didáticos

- c) Pequeno tempo: a BNCC no contexto dialógico atual.

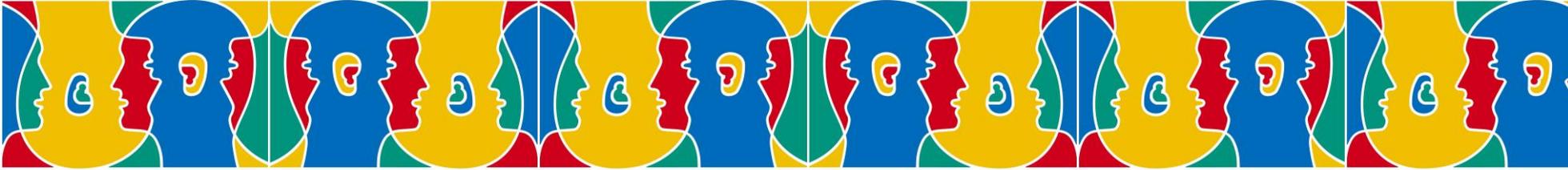
15

3.1- Um movimento de mudanças a partir dos anos de 1980

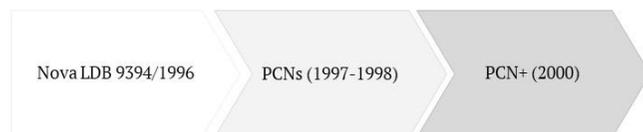
- a) Criação de uma Comissão para o Aperfeiçoamento do ELP.
- b) Obras como *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984) e outras.

16





Anos 1990



17

Anos 2000



18

3.3- As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2010)

- a) Estabelecem a base nacional comum [PREVISTA NA LDB 9394/1996].
- b) Acorado na Constituição e no Estatuto da criança e do adolescente, as DCN concebem a Educação como direito inalienável de toda sociedade, em sua pluralidade cultural, étnica, religiosa, linguística etc.
- c) Além das diretrizes gerais da Educação Básica (Ed. infantil, ensino fundamental e ensino médio), o documento apresenta diretrizes para a Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Quilombola e Educação Ambiental.
- d) Concepção de Educação Básica: formação humana e cidadã e formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

19

3.4- Educação e Sociedade

“A educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquistada e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.” (BRASIL, 2010, p. 14)

Item 2 – Mérito – assenta o documento em bases sociais, ao relacionar educação e sociedade

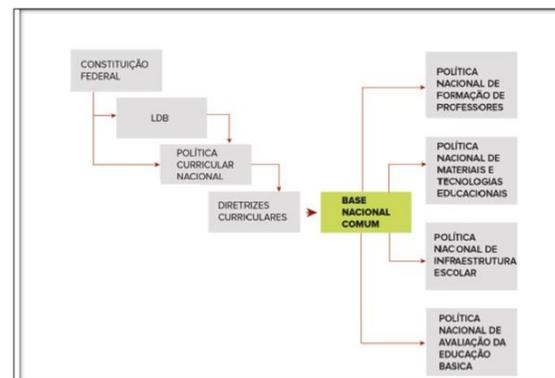
“A sociedade, na sua história, constitui-se no lócus da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar.” (BRASIL, 2010, p. 15)

20

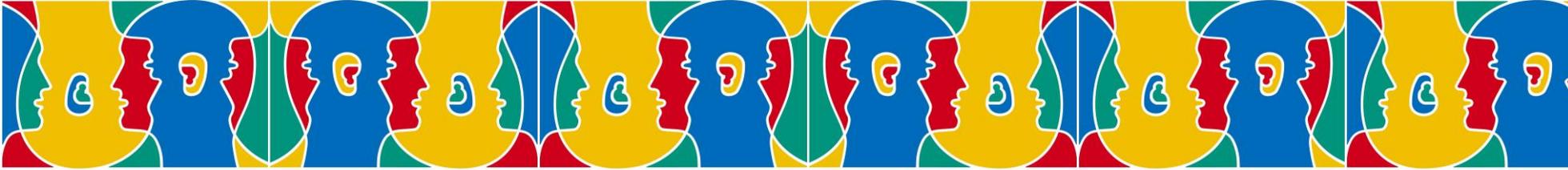
3.4- Educação e Sociedade

“A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos, que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.” (id., p. 15)

“Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (id.: pp. 16-7)



22



INSTITUIÇÃO	Presidente
ABE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA	Mário Luiz Clementino Tomazello
ABEP - Associação Brasileira de Planejamento e História de Brasília	Alcio Melander de Araújo
ABEPH - Associação Brasileira de História	Cláudio Araújo Pereira
ABEPN - Associação Brasileira de Pesquisas e Planejamento em Administração	Wagner Corrêa Neto de Silva
ABEPQ - Associação Brasileira de Estatística	João César de Castro Rocha
ABEPSC - Associação Brasileira de Estatística	Martagilson Rosa de Oliveira
ABEPSP - Associação Brasileira de Estatística em São Paulo	Sandra Escudosa Sales
ABEPST - Associação Brasileira de Estatística em São Paulo	Mário Costa
ABEPTE - Associação Brasileira de Estatística em Teresopolis	Paula Tereza Costa e Sá
ABEPV - Associação Brasileira de Estatística em Vitória	Leandro Pires Bampi
ABEPW - Associação Brasileira de Estatística em Curitiba	Wagner Corrêa Neto
ABEPX - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Andréa Barbosa Siqueira
ABEPY - Associação Brasileira de Estatística em Recife	Cláudio Augusto Sauerberg
ABEPZ - Associação Brasileira de Estatística em Porto Alegre	João Ricardo Benício
ABEPAA - Associação Brasileira de Estatística em Aracaju	Marcos Vinícius
ABEPAB - Associação Brasileira de Estatística em Brasília	Fabio Almeida Duarte
ABEPAC - Associação Brasileira de Estatística em Curitiba	Mário Costa
ABEPAD - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAE - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAF - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAG - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAH - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAI - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAL - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAM - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAN - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAO - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAP - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAQ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAR - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAS - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAT - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAU - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAV - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAW - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAX - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAY - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPAZ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBA - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBB - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBC - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBD - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBE - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBF - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBG - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBH - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBI - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBJ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBK - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBL - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBM - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBN - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBO - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBP - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBQ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBR - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBS - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBT - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBU - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBV - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBW - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBX - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBY - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBZ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBA - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBB - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBC - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBD - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBE - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBF - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBG - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBH - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBI - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBJ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBK - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBL - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBM - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBN - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBO - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBP - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBQ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBR - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBS - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBT - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBU - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBV - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBW - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBX - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBY - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa
ABEPBZ - Associação Brasileira de Estatística em Belo Horizonte	Mário Costa

23

Associação	Composição	Nome do Representante Indicado	Instituição
ABE	Cláudio Augusto Sauerberg	Cláudio Augusto Sauerberg	Universidade Federal de Santa Catarina
ABEP	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPH	Cláudio Augusto Sauerberg	Cláudio Augusto Sauerberg	Universidade Federal de Santa Catarina
ABEPN	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPQ	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPSC	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPSP	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPST	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPTE	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPV	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPW	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPX	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPY	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPZ	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBA	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBB	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBC	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBD	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBE	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBF	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBG	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBH	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBI	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBJ	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBK	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBL	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBM	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBN	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBO	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBP	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBQ	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBR	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBS	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBT	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBU	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBV	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBW	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBX	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBY	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco
ABEPBZ	Wagner Corrêa Neto	Wagner Corrêa Neto	Universidade Federal de Pernambuco

O Ministério da Educação agradece aos pesquisadores citados abaixo pela contribuição à elaboração do documento em termos de pareceres críticos sobre o primeiro versão preliminar da BNCC.

1

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O BRASIL

O presente documento, fruto do amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada pelo sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um eixo na construção da qualidade do educacional.

Para o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Em consonância com seu papel de coordenar a política nacional de Educação Básica, o MEC desencadeou um amplo processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de seus projetos curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade ao que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A concepção de educação como direito abarca os intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas instituições, às condições para seu exercício de cidadão.

Texto da segunda versão da BNCC, publicado em 2016.

24

APRESENTAÇÃO

A presente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa o trabalho de quatro anos no âmbito do Plano de Educação (PNE) coordenado e articulado pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Este volume reúne e introduz a estrutura e a organização para o Ensino Médio e tem como objetivo principal apresentar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica de todas as etapas da Educação Básica.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundamentado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica.

A BNCC é um documento de caráter normativo, resultado de um amplo processo de consulta às instituições educacionais públicas e privadas, visando a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e promovendo a aproximação dos entes federados e as participações regionais e locais.

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2009, a BNCC representa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltado ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos.

Para a implementação da BNCC em todo o País, o MEC criou o parecer permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, assinado e trabalhando em conjunto para que as mudanças cheguem às salas de aula em benefício de todos os estudantes e das gerações futuras deste País.

Mendonça Filho
Ministro da Educação

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundamentado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica.

25

3.5- AS VERSÕES DA BASE

- O item 1 da versão de 2016, intitulado “Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil”, foi transformado em Apresentação do documento, assinada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, e homologada no Governo Michel Temer, em dezembro de 2018.

- Há dois pontos, pelo menos, que merecem destaque nessa “rediscursivização”:
- 1) introdução da noção de *competência*;
- 2) restrição da noção de desenvolvimento ao âmbito do *escolar*.

- A noção de competência também aparecerá em destaque no primeiro subcapítulo do documento, no interior da Introdução, legendando o título do subcapítulo.

26

SUMÁRIO

Apresentação.....	5	5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	537
1. INTRODUÇÃO.....	7	* Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	539
A Base Nacional Comum Curricular.....	7	5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	540
* Competências gerais da Educação Básica.....	9	5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	547
Os marcos legais que embasam a BNCC.....	10	* Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....	558
Os fundamentos pedagógicos da BNCC.....	13	5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	559
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC.....	15	Ficha técnica.....	567
2. ESTRUTURA DA BNCC.....	23		
5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....	461		

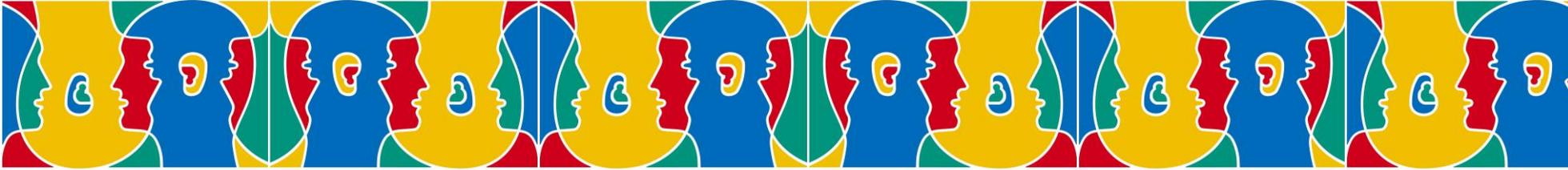
27

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONQUISTA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Os movimentos sociais têm importante papel na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a elaboração da BNCC. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, explicitou a importância dos movimentos sociais para o respeito e consideração às diferenças entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar à sua expressão. Na BNCC o respeito e consideração a que alude o parecer se explicita na oferta de condições para que todos os brasileiros e todas as brasileiras tenham acesso a conhecimentos e a condições de aprendizagem e desenvolvimento que lhes assegurem o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações.

A Conferência Nacional de Educação exerce relevante papel nesse processo, na medida em que se constitui como espaço social de discussão da educação brasileira, articulando agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos, em prol da efetivação da educação como direito social, com qualidade, para todos.



3.6- IDEOLOGICIDADE NA/AS BASE

- Duas versões em diálogo: um dissenso
 - A versão entregue pelo Governo Dilma Rousseff
 - A versão aprovada no Governo Michel Temer
- Alteração na LDB Alteração na Base
 - As competências e habilidades “tomam conta do pedaço”.

BNCC 2017 – VERSÃO TEMER

- Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 8).
- Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (id.)

30

As Linguagens na BNCC do EM

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das **diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais)**, visando estabelecer um repertório diversificado sobre as **práticas de linguagem** e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da **autonomia**, do **protagonismo** e da **autoria nas práticas de diferentes linguagens**; na identificação e na **crítica** aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu **poder** no estabelecimento de **relações**; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 477 – BNCC EM – grifos nossos)

As Linguagens na BNCC do EM

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os **campos de atuação social** são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam **vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem** em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em **campos de atuação social diversos**, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 477 – BNCC EM – grifos nossos)

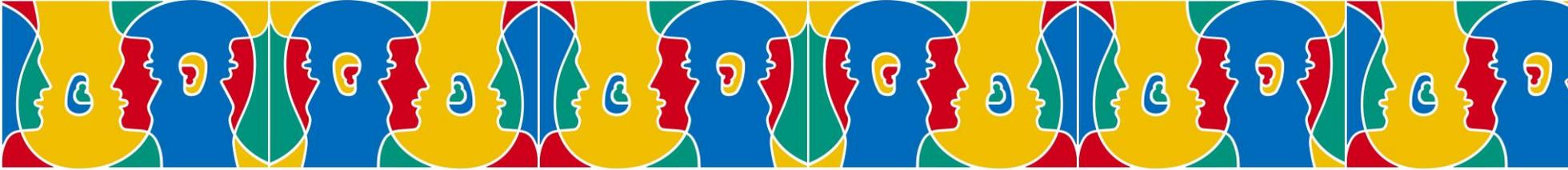
32

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BRASIL. *O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau: sugestões metodológicas*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, 1981.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- VIDON, L. N. “O ensino de texto nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivas como políticas linguísticas”. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 95-104, jul-dez. 2019

53





Slides: Módulo V

O que demanda o trabalho com literatura e ERER?

- Compreender o processo que marca a condição das personagens negras na história da literatura brasileira – RACISMO LITERÁRIO;
- Identificar autores e autoras que:
 - Superem a imagem de subalternização de personagens negras;
 - Representem personagens negras em experiências de vida múltiplas;
 - Apresentem um repertório cultural diverso da população negra, seja na diáspora, seja em contextos africanos.
- Para tanto, é preciso conhecer obras para além do cânone literário.

REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA

• Marcada por ausências ou estereótipos

“[...] uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do País publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores” (Regina DALCASTAGNÈ, 2008, p. 204). – ANÁLISE DE 258 ROMANCES

Modelos de escravizados na literatura brasileira sob a ótica de autores/as brancos/as

Mito do escravizado fiel – de Joaquim Manuel de Macedo: *O cego*, de 1849;

Escravizado como degenerado moral – de José de Alencar: *O demônio familiar*, de 1859;

Escravizado nobre – (que, por isso mesmo, muda de tez) – de Bernardo Guimarães: *A escrava Isaura*, de 1875;

Negro vingativo – de Viriato Correa: *Cazuza*.

Personagens negras na visão de escritores/as não-negros/as

Linguagem gutural (Ex.: Pai Benedito em *O tronco do Ipê*, de José de Alencar);

Empregado fiel (Ex.: Casimiro Lopes em *São Bernardo*, de Graciliano Ramos);

Sem personalidade, imitador (Ex.: Zaquai em *A grande arte*, de Rubem Fonseca);

Embranquecimento (Ex.: Isaura em *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães);

Animalização (Ex.: Bertoleza em *O cortiço*, de Aluísio Azevedo);

Sexualidade exacerbada (Ex.: Gabriela em *Gabriela*, de Jorge Amado).

Rita Baiana, em *O cortiço*

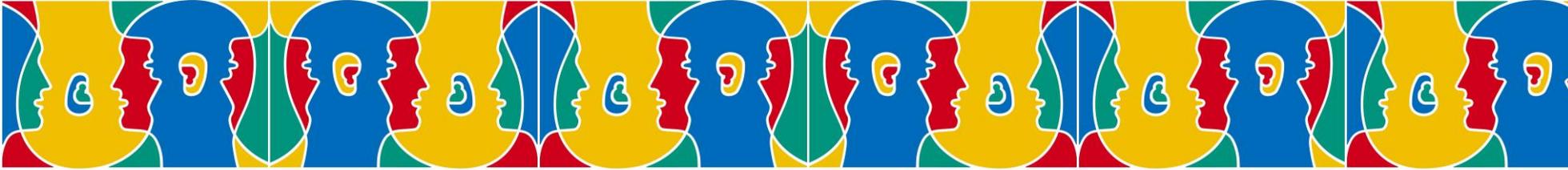
Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sestras da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que o mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embamecidas pela saudade da terra, picando-lhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor setentrional, uma nota daquela música feita de gemidos de prazer, uma larva daquela nuvem de cantáridas que zumbiam em torno da Rita Baiana e espalhavam-se pelo ar numa fosforescência afrodisíaca.

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. 6ª edição. SP: Martin Claret, 2012, p.78-79

Bertoleza, em *O cortiço*

- Eram apenas oito horas e já muita gente comia e palavreava na casa de pasto ao lado da venda. João Romão, de roupa mudada como os outros, mas sempre em mangas de camisa, aparecia de espaço em espaço, servindo os comensais; e a Bertoleza, sempre suja e tismada, sempre sem domingo nem dia santo, lá estava ao fogão, mexendo as panelas e enchendo os pratos.
- “**Não obstante, ao lado dele a crioula roncava, de papo para o ar, gorda, estompada de serviço, tresandando a uma mistura de suor com cebola crua e gordura podre**”.
- “Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo; essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo; pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira.”
- “Os policiais, vendo que ela se não despachava, desembainharam os sabres. Bertoleza então, erguendo-se com ímpeto de anta bravía, recuou de um salto e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certeiro e fundo rasgara o ventre de lado a lado. E depois embarcou para a frente, **rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue**”.





“De acordo com a definição de Iris Marion Young (2000, p. 136), o conceito de ‘perspectiva social’ reflete o fato de que ‘pessoas posicionadas diferentemente [na sociedade] possuem experiência, história e conhecimento social diferentes, derivados desta posição’. Assim, negros e brancos, mulheres e homens, trabalhadores e patrões, velhos e moços, moradores do campo e da cidade, homossexuais e heterossexuais vão ver e expressar o mundo de diferentes maneiras. Mesmo que outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, enxergarão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 206).

Literatura negra brasileira

- “Uma produção literária em que tanto o sujeito como o objeto da escrita é o próprio negro - homens e mulheres que vão criar seus textos literários a partir de uma subjetividade negra.” (Conceição Evaristo)
- “E tem uma experiência negra brasileira que é diferente de uma experiência de ser branco no Brasil, que é diferente de ser africano no Brasil e em cima dessa experiência que parte de um lugar, de uma vivência, de uma ancestralidade que essas histórias todas são construídas.” (Fernanda Felisberto – UFRRJ)
- “[...] é um fenômeno de expressão dessa subjetividade negra e dessa experiência negra num país culturalmente dominado pelo poder branco.” (Eduardo Assis Duarte – UFMG).



FONTE: https://www.youtube.com/watch?v=oc-GF_n9Vvk



Machado de Assis



Maria Firmina dos Reis



Carolina Maria de Jesus



Lima Barreto



Cruz e Souza



Jarid Arraes



Oliveira Silveira



Ana Maria Gonçalves



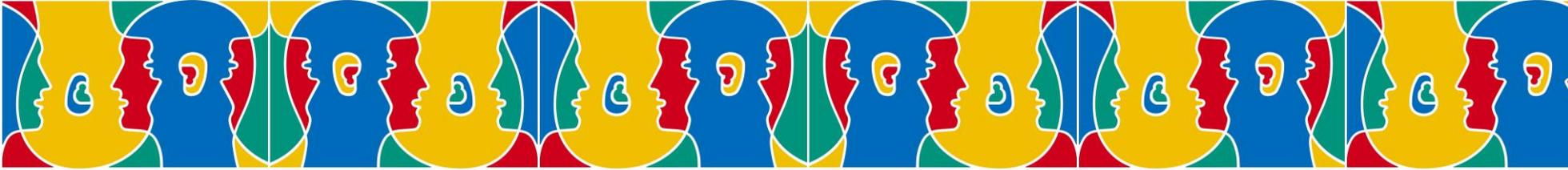
Cuti



Cidinha Silva



Conceição Evaristo



Ele Semog Cristiane Sobral Miriam Alves

Edmilson de Almeida Pereira Elisa Lucinda Solano Trindade

Literatura afrofuturista

O afrofuturismo é um movimento artístico e estético que nasce da união entre ficção especulativa (fantasia, ficção científica e horror) com autoria e protagonismo negros. Obras afrofuturistas, independente do formato, trabalham questões que são pertinentes para a população negra, seja questionando as estruturas opressoras do presente, resgatando passados apagados ou projetando imagens futuras que se deseja ou não seguir. Não se trata necessariamente de obras ambientadas no futuro, como o termo pode dar a entender em um primeiro momento.

Waldson Gomes de Souza -
<http://gelbcunb.blogspot.com/2019/09/afrofuturismo-nao>

Otávia Butler

Aborda a nossa compreensão como negros para nos enxergamos no futuro a partir das vivências da população negra na diáspora africana.

Fonte: Eduarda Porfírio. "Sete escritores afrofuturistas para você conhecer".
<https://cearaaciolo.com.br/3524-2/>

Lu Ain-Zaila

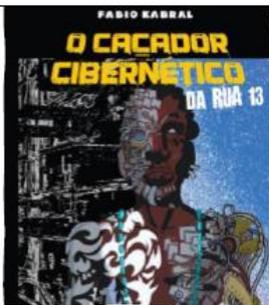
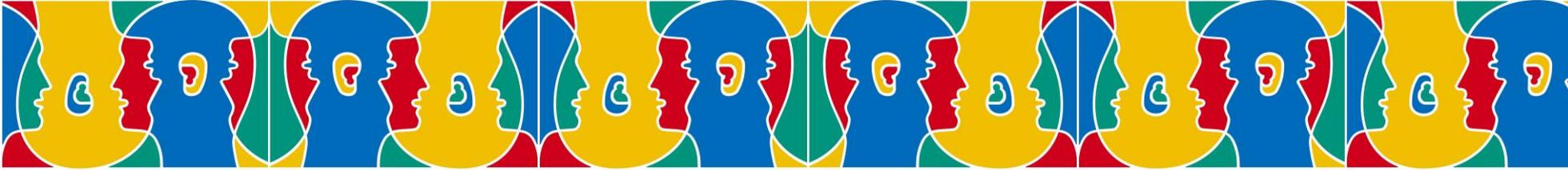
Considerada a maior voz do afrofuturismo brasileiro, a escritora carioca é responsável pela primeira série futurista nacional: "Brasil 2408", composta pelos livros "(In)Verdades" e "(R) Evolução". A autora também escreveu a antologia "Sankofa: breves histórias afrofuturistas" e "Iségún", romance lançado em 2019

Fonte: Eduarda Porfírio. "Sete escritores afrofuturistas para você conhecer".

Nnedi Okorafor

Foi vencedora de diversos prêmios por seus contos e livros para jovens adultos: seu primeiro romance publicado para adultos, Quem teme a morte, venceu o Prêmio World Fantasy na categoria Melhor Romance; e Binti levou o Hugo Award e o Nebula Award de Melhor Novela de 2016. Nnedi vive em Illinois com sua filha, Anyaugo, e sua família.

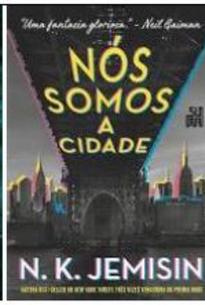
Fonte: Editora Record



Fábio Kabral

Fonte: Site do autor
[HTTPS://FABIOKABRAL.WORDPRESS.CO](https://fabiokabral.wordpress.com)
[M](#)

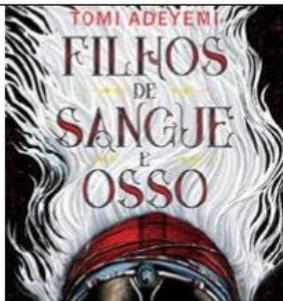
É escritor de ficção especulativa com foco em fantasia. Dentre seus livros destaca-se "O Caçador Cibernético da Rua 13" (Malê, 2017) e "A Cientista Guerreira do Fação Furioso" (Malê, 2019). Considerado um dos pilares da literatura afrofuturista brasileira e criador do gênero literário Macumbapunk.



N. K. Jemisin

Fonte: Eduarda Porfírio.
 "Sete escritores afrofuturistas para você conhecer".

A primeira pessoa negra a ganhar o Hugo Awards na principal categoria (Melhor Romance) e a única no planeta a ganhar o prêmio por três anos seguidos (2016 a 2018). Os temas abordados em suas obras são justiça social, violência e comportamento humano. Escreveu a trilogia "A Terra partida", composta pelos livros "A quinta estação", "O portão do obelisco" e "O céu de pedra". Lançou "The city we became" recentemente, ainda sem tradução em português, no qual um vírus pode acabar com toda a vida na cidade Nova Iorque.



Tomi Adeyemi

Fonte: Eduarda Porfírio. "Sete escritores afrofuturistas para você conhecer".

Autora da trilogia "O legado de Orishã", baseada na cultura iorubá, e que possui dois livros: "Os filhos de sangue e osso", publicado no Brasil, e "Children of virtue and vengeance" – que ainda está sendo traduzido. A primeira obra da sequência foi finalista do prêmio Nebula de 2018 e ganhou o The Andre Norton Award do mesmo ano. Além disso, o livro ficou por 50 semanas na lista de *best-sellers* do New York Times e foi eleito um dos melhores livros na categoria infanto-juvenil pelo Entertainment Weekly, Amazon, Time, Newsweek e Publishers Weekly.



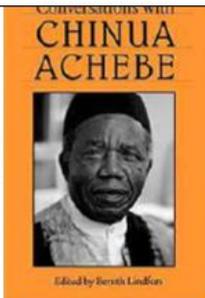
Chimamanda Adichie
Nigéria

Ondjaki
Angola

Wole Soyinka
Nigéria

Mia Couto
Moçambique

LITERATURA AFRICANA



José Craveirinha
Moçambique

Chinua Achebe
Nigéria

Paulina Chiziane
Moçambique

Ngũgĩ wa Thiong'o
Quênia

LITERATURA AFRICANA

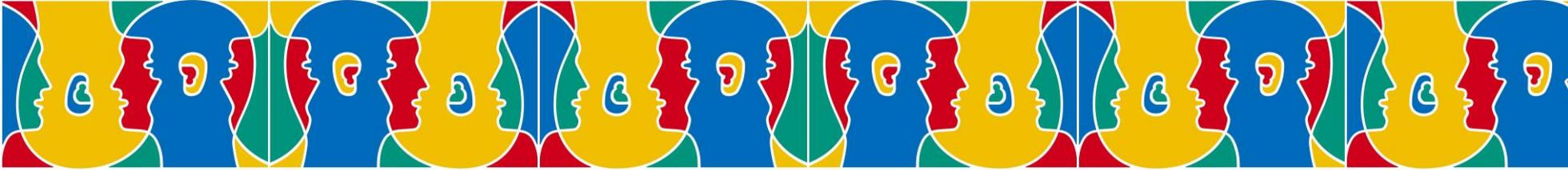


Amadou Hampaté Bâ
Mali

Scholastique Mukasonga
Ruanda

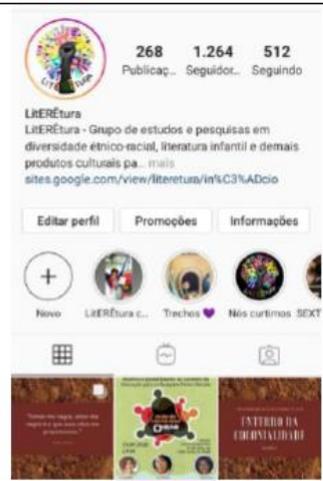
Alain Mabanckou
Congo

LITERATURA AFRICANA



Lázaro Ramos Nilma Lino Gomes Lucimar Rosa Dias Kíusam de Oliveira Sonia Rosa Patricia Santana

Literatura infantil



LitERêtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias

INSTAGRAM
@literetura

<https://www.instagram.com/literetura/>

“O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade”.

ACESSE AQUI:
<https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: –

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

3.6 Alfabetização, Língua Portuguesa, História, Artes e Literatura

As atividades de leitura e de produção de textos precisam ser planejadas com o intuito de problematizar a vivência cotidiana dos educandos e agir sobre ela, transformando-a.

É preciso explicitar em que medida o uso da linguagem entendida como prática social ocorre em determinados contextos e em determinadas situações. A linguagem serve para marcar o lugar de onde falamos; assim devemos levar para os alunos e alunas textos que circulam em diferentes esferas sociais: imprensa escrita, mídia, literatura e escola, para serem discutidos a partir dos prévios conhecimentos dos educandos, construindo, desse modo, diferentes estratégias de leitura, como antecipação de sentidos, inferências, localização de informações, interpretação de pressupostos, entrelinhas, dentre outras.

Porém, se a exclusão social se dá de forma material e simbólica ao negarmos as contribuições e presença do negro na história e cultura brasileira, assim como dos povos dos quais descende, da sua herança africana produzimos uma exclusão simbólica.

Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, deve-se buscar conhecer os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira em suas diversas formas de preservação e manifestação: os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os congados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, que devem ser tomados como aspectos fundamentais para estabelecer vínculos com a ancestralidade, no mundo negro.

O lugar social das palavras africanas no português do Brasil

Rachel Rocha de Almeida Barros*

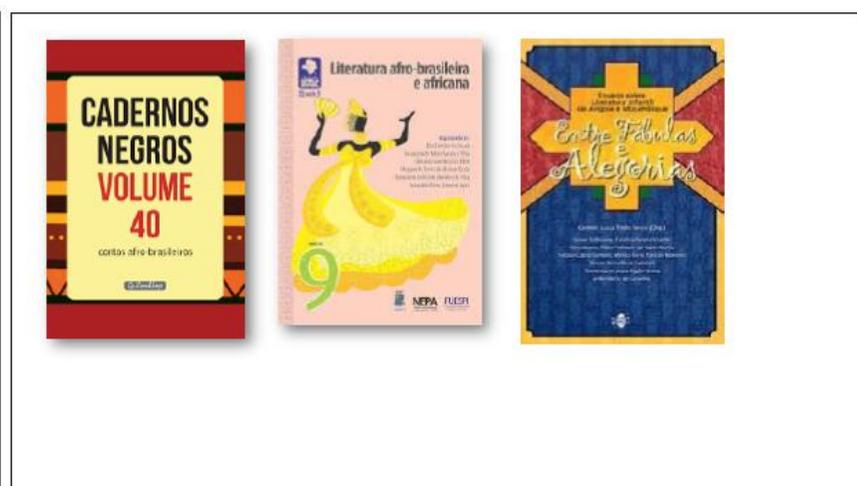
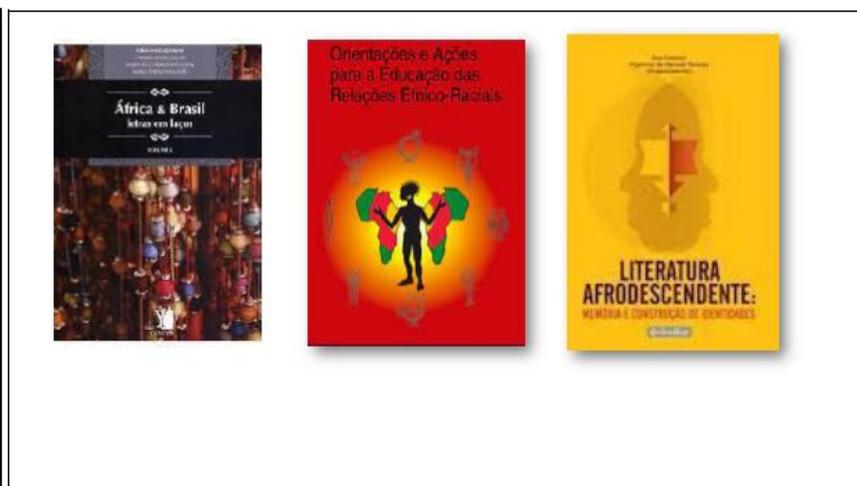
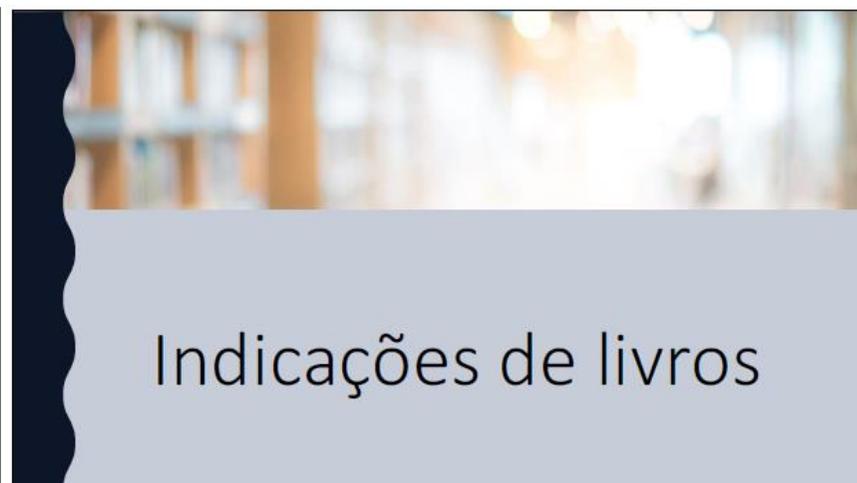
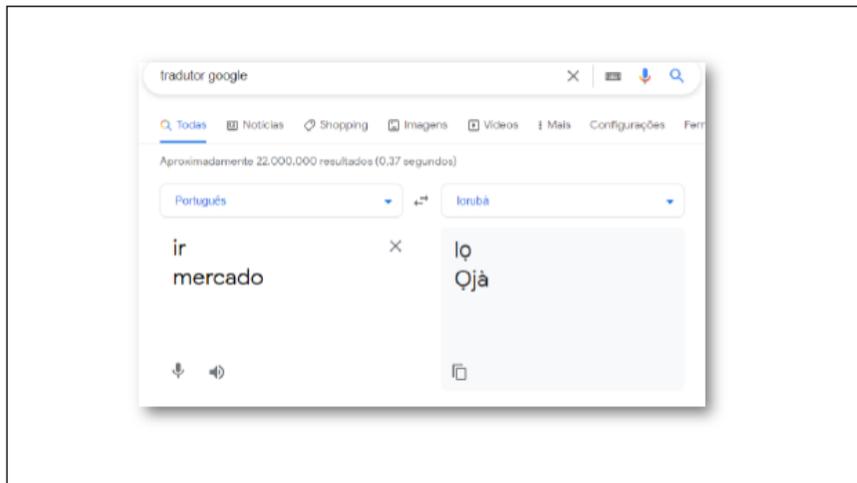
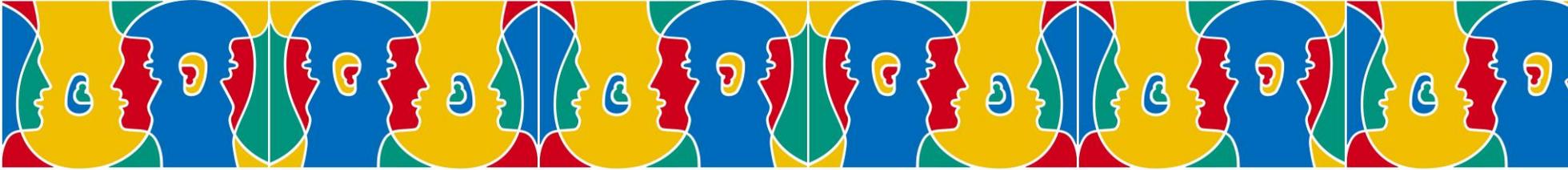
A língua portuguesa é quase sempre vista como legado exclusivamente lusitano. Se por um lado temos consciência de que não falamos por aqui o mesmo português que se fala em Portugal, por outro, de maneira geral, não sabemos discernir ou apontar as demais referências ali existentes e que moldaram, com suas presenças (africanas e indígenas), os falares nacionais. Muito provavelmente, o sucesso dessa combinação, mistura ou rejeição lingüística que ao longo do tempo foi elaborando a singularidade da nossa língua pode, em parte, ser compreendido pelo mesmo princípio que explica as dificuldades de localizar ali as tais outras existências das quais falamos. Isto é, nesse caso, o sucesso da mistura está, em boa parte, na sua invisibilidade.

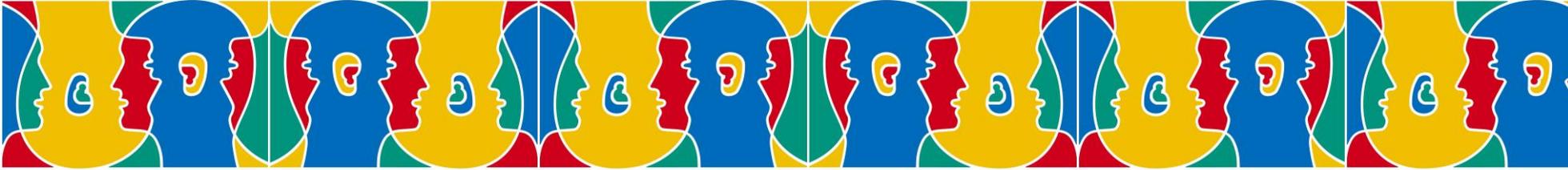
Mas essa dificuldade em localizar referências não líricas na língua portuguesa pode ser feita de outra forma. Tal invisibilidade pode estar vinculada (e está mesmo, não o veremos) a outras causas menos nobres, entre elas a do preconceito generalizado que socialmente nutra sobre os afrodescendentes: os negros, os mulatos, os mestiços.

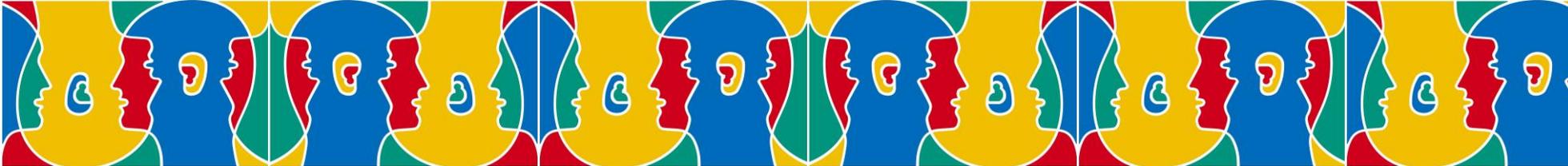
Palavras de origem africana

LINK:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/artigo/rachel.pdf#:~:text=Destitu%C3%ADdas%20das%20formalidades%20prescritas%20pela,menos%20especializados%20do%20exerc%C3%ADcio%20ling%C3%BC%C3%ADstico.

“Destituídas das formalidades prescritas pela língua escrita, as palavras de origem africana que identificamos no nosso vocabulário ocupam outros universos ordinários, aqueles à comunicação mais direta e aos níveis menos especializados do exercício lingüístico. Assim, nomeiam as expressões mais informais para a denominação de **excrementos** (catanga, catota, xixi, meleca), **depreciativos** e **alcunhas difamatórias** (babaca, brucutu, coroca, mondrongo, sacana, fuleiro, ranzinza, tribufu, cotó), a **genitália** e a **sexualidade** nas suas formas mais ‘chulas’ (bimba, bunda, cabaço, cacete, xereca, xibiu, xota, xoxota, fiofó, siririca), estando presentes também naquilo que o senso comum entende como **gíria** (titica, babáu, bambambã, beleléu, biboca, galalau, lelé, lengalenga, fuzuê) e mesmo na denominação de algumas **doenças** (caxumba)” (BARROS, 2006, p. 12).







UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

ANEXO A – MODELO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA EM SALA DE AULA

TÍTULO EM PORTUGUÊS, CAIXA ALTA, NEGRITO, FONTE: ARIAL, TAMANHO 14; CENTRALIZADO, ESPAÇO SIMPLES, ESTILO NORMAL

(máximo 20 palavras com até 120 caracteres)

Autor(s)

E-mail

Rede e/ou Instituição de Ensino

Resumo

Deverá ser constituído de 180 a 200 palavras, em fonte Arial, tamanho 10, justificado, espaçamento entre linhas simples. Deverá constar a contextualização da experiência observada/vivenciada, o objetivo de tê-la explicitado, e resultados /considerações.

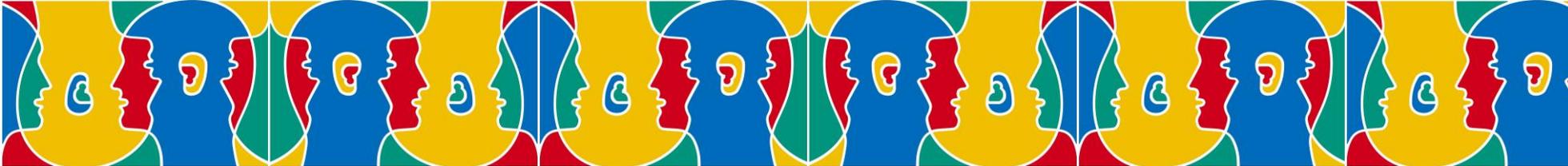
Palavras-Chave

Inserir aqui as palavras-chave (letra: Arial, itálico, 10) separadas por vírgula (máximo de 3 palavras com até 30 caracteres).

Desenvolvimento (corpo do texto)

Descrever e contextualizar a experiência que foi observada/vivenciada: local; sujeitos envolvidos; período; procedimentos desenvolvidos na experiência.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

Você poderá apresentar o referencial teórico que fundamentou o trabalho/experiência vivenciada, localizando-o no tempo-espço de modo a caracterizar a realidade social observada e/ou vivenciada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as considerações do relato exposto, explicitando a sua vinculação/contribuição para a reflexão/discussão das questões que tangenciam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

REFERÊNCIAS

Devem ser apresentadas em ordem alfabética, espaçamento simples entre linhas e espaçamento 12pt, depois de cada referência. Seguir as Normas de Referência da ABNT 6023:2018.

INFORMAÇÕES ESTRUTURAIS E DE EDIÇÃO:

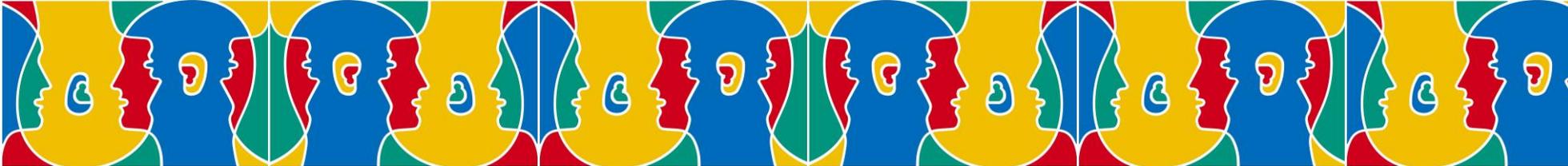
Tamanho do Papel

Antes de digitar o texto, assegure-se que a página está configurada para papel A4 (210 x 297 mm), no modo retrato.

Margens do texto

As margens devem ser de 3,0 cm na margem superior, 2,0 cm na inferior, 3,0 cm na esquerda e 2,0 cm na margem direita.

Extensão do Relato



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

Você poderá apresentar o referencial teórico que fundamentou o trabalho/experiência vivenciada, localizando-o no tempo-espço de modo a caracterizar a realidade social observada e/ou vivenciada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as considerações do relato exposto, explicitando a sua vinculação/contribuição para a reflexão/discussão das questões que tangenciam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

REFERÊNCIAS

Devem ser apresentadas em ordem alfabética, espaçamento simples entre linhas e espaçamento 12pt, depois de cada referência. Seguir as Normas de Referência da ABNT 6023:2018.

INFORMAÇÕES ESTRUTURAIS E DE EDIÇÃO:

Tamanho do Papel

Antes de digitar o texto, assegure-se que a página está configurada para papel A4 (210 x 297 mm), no modo retrato.

Margens do texto

As margens devem ser de 3,0 cm na margem superior, 2,0 cm na inferior, 3,0 cm na esquerda e 2,0 cm na margem direita.

Extensão do Relato