



CÓD: OP-091MR-23  
7908403534326

# **SEDUC-RS**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO  
DO RIO GRANDE DO SUL**

Licenciatura Plena – Letras / Português e  
Literatura da Língua Portuguesa

**EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 01/2023**

## **Conhecimento e habilitação do professor** **Linguagens e suas Tecnologias**

1. O trabalho com competências socioemocionais no ensino . . . . .	7
2. O processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes: a formação cidadã para o século XXI . . . . .	7
3. A educação colaborativa: o trabalho com multidisciplinaridade e transversalidade nos conteúdos curriculares . . . . .	7
4. Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica . . . . .	11
5. A educação empreendedora e o ensino: formação para a cidadania e o mercado de trabalho . . . . .	12
6. Inovação Pedagógica no ensino e a formação de professores para atuar na Educação Básica . . . . .	13
7. Práticas didático-pedagógicas para o ensino baseado em evidências . . . . .	13
8. O processo de ensino-aprendizagem baseada em competências e habilidades . . . . .	14
9. Educação Multimodal . . . . .	14
10. Sugestões de Referências Bibliográficas: ALARCÃO, I. et alii. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, Artmed, 2001 . . . . .	15
11. ANDRÉ, Marli. Práticas Inovadoras na formação de professores. São Paulo: Papyrus, 2016 . . . . .	15
12. BACICH, Lilian.; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017 . . . . .	15
13. BENDER, W. N. et al. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014 . . . . .	15
14. BERGMANN, Jonathan et al. Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa. Porto Alegre: Penso, 2018 . . . . .	16
15. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Fundamental Documento Introdutório, 1997 . . . . .	16
16. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018 . . . . .	16
17. CAMARGO, Fausto.; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018 . . . . .	56
18. CARBONELL, Jaume S. et al. Pedagogias do Século XXI: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016 . . . . .	57
19. CORREIA, D. T. de M. O 'novo normal' da educação brasileira: caminhos para uma escola híbrida e multimodal. Ebook, 2021 . . . . .	57
20. CORTELAZZO, Angelo Luiz.; FIALA, Daiane Andreia de Souza.; PIVA JUNIOR, D.; PANISSON, Luciane.; RODRIGUES, Maria Ra-faela Junqueira Bruno. Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem. São Paulo: Altas Books, 2018 . . . . .	57
21. DARLING-HAMMOND, Linda. et al. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019 . . . . .	57
22. FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. (Orgs.). Formação de docentes interdisciplinares. Curitiba: CRV, 2013 . . . . .	58
23. FAVA, Rui. Educação 3.0. Ed. Saraiva, Porto Alegre, 2014 . . . . .	58
24. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. 1996 Campinas: Mercado de letras . . . . .	58
25. MORAES, R. & LIMA, V.M. R. (orgs.) Pesquisando em sala de aula – tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre, Edipucrs, 2004 . . . . .	61
26. MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Ed. Cortez, 1995. Colocar edição mais atual . . . . .	61
27. RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2020 . . . . .	61
28. RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021 . . . . .	62
29. ROJO, Roxane (Org). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013 . . . . .	62
30. RIBEIRO, Ana Elisa; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2020 . . . . .	62
31. FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 2008 . . . . .	62
32. GARY, Thomas.; PRING, Richard. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007 . . . . .	63

---

## ÍNDICE

---

33. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1) . . . . .	63
34. MIRANDA, Simão de. Estratégias didáticas para aulas criativas. Campinas: Papyrus, 2016 . . . . .	63
35. MORAN, José E.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. 21 ed. São Paulo: Papyrus, 2021 . . . . .	63
36. MORIN, Edgar. Conhecimento, ignorância, mistério. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020 . . . . .	66
37. MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. São Paulo: Ed. Sulina, 2015 . . . . .	67
38. MUNIZ, Luana da Silva. Base Nacional Comum Curricular – Competências Socioemocionais em foco: teoria e prática para todos. Ebook, 2021. . . . .	67
39. PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da Educação. São Paulo: Vozes, 2014 . . . . .	67
40. PACHECO, José. Reconfigurar a escola: transformar a educação. Campinas: Cortez, 2018 . . . . .	68
41. PERRENOUD, P.; THURLER, Monica G. et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Penso, 2002 . . . . .	68
42. PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999. . . . .	74
43. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem: Porto Alegre: Artmed, 2000 . . . . .	74
44. RAMOS, E. Da S. Multimodalidade representacional e a educação científica: conceitos, estudos e práticas. São Paulo: CRV, 2022. . . . .	75
45. Resolução CNE/CEB nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. . . . .	75
46. Resolução CNE/CEB nº 02/2012 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio . . . . .	82
47. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos . . . . .	86
48. RS. Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental. Seduc, 2020 . . . . .	102
49. RS. Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Seduc, 2021. . . . .	102
50. SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000. . . . .	103
51. SACRISTÁN J.GIMENO, Compreender e Transformar o Ensino, 4ª Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000 . . . . .	103
52. SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997 . .	103
53. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021 . . . . .	104
54. SILVA, Mônica Ribeiro. Competências: a pedagogia do novo ensino médio. São Paulo: PUC, 2003 . . . . .	104
55. SOARES, Cristine. Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem. Campinas: Cortez, 2021 . . . . .	104
56. VASCONCELLOS, Celso S. Vasconcellos. Planejamento - Avaliação da aprendizagem: Práxis de mudança - Por uma práxis transformadora, São Paulo: Libertad, 2003 . . . . .	104
57. VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001. . . . .	105
58. VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002 . . . . .	105
59. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática 2000 . . . . .	105
60. ZABALA, Antoni, Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo - Uma proposta para o currículo escolar, Artmed 2002 . .	105
61. ZABALA, A. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998 . . . . .	106
62. ZABALA, A.; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2009 . . . . .	106

---

**Conhecimentos Específicos**  
**Licenciatura Plena – Letras / Português e**  
**Literatura da Língua Portuguesa**

1. Ensino e aprendizagem da gramática normativa. ....	107
2. Linguagem: uso, funções, análise; língua oral e escrita; variações linguísticas. ....	110
3. Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. ....	111
4. Compreensão e interpretação de textos digitais e multimodais. ....	112
5. O texto: tipologias textuais; gêneros textuais; ....	115
6. Estruturação textual: critérios de textualização; processos de leitura e compreensão textual: a prática da análise linguística; leitura e produção textual. ....	123
7. Fonética e fonologia. ....	124
8. Ortografia ....	125
9. Morfossintaxe. ....	128
10. Pontuação e Semântica.....	140
11. Estilística: elementos da comunicação ....	142
12. Funções da linguagem ....	143
13. Figuras de linguagem. ....	144
14. Construção do período: nexos semânticos e sintáticos; equivalência e transformação de estruturas. ....	146
15. Literatura brasileira: Análise e crítica da literatura proposta.....	146
16. Teorias e gêneros literários.....	154
17. Escolas literárias.....	155
18. Narratologia. ....	155
19. Poética. Estética. Estilística. ....	156
20. Intertextualidade. ....	156
21. Função social da literatura.....	157
22. Base Nacional Comum Curricular ....	159
23. Teoria da Avaliação Escolar.....	201
24. Sugestões de Referências Bibliográficas: Acordo Ortográfico promulgado pelo Decreto n.º 583, de 29/09/2008 (sobretudo as mudanças nas regras de acentuação e no uso do hífen). ....	203
25. BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. ....	220
26. BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix,. 1994. ....	220
27. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. ....	220
28. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. ....	220
29. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/2012 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. ....	236
30. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. BRASIL. ....	241
31. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf</a> . ....	248
32. CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. 12. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011. ....	248
33. CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. ....	249

---

## ÍNDICE

---

34. CINTRA, Lindley; CUNHA, Celso. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. .	249
35. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011. ....	249
36. FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003. ....	249
37. GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna. Rio de Janeiro: FGV, 2010. ....	249
38. GERALDI, João Wanderley. O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 2006. ....	250
39. GONZAGA, Sergius. Curso de Literatura Brasileira. Porto Alegre: Editora Leitura XXI, 2012. ....	250
40. GUEDES, Paulo. Manual de Redação. Porto Alegre: UFRGS, 2003. ....	250
41. KLEIMAN, A. MORAES, S. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de letras, 1996. ....	250
42. KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2008. ....	251
43. KOCH, Ingedore G. Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2008. ....	251
44. LUFT, Celso Pedro. Dicionário Prático de Regência Nominal. São Paulo: Ática, 1999. ....	251
45. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. .	251
46. RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, SEDUCRS, 2018c. ....	251
47. SCHNEUWLY, Bernard et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004 .....	251
48. SOUZA, S. Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2020. ....	252
49. SUASSUNA, L. Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. São Paulo: Autêntica, 2014. ....	252
50. VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ....	252
51. LUFT, Celso Pedro. Dicionário Prático de Regência Verbal. São Paulo: Ática, 1999.....	252

---

# Conhecimento e habilitação do professor - Linguagens e suas Tecnologias

## O TRABALHO COM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO

A formação geral básica é a base para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, sendo fundamental para a construção de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Nesse contexto, as competências socioemocionais têm um papel relevante na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como empatia, colaboração, resiliência, criatividade e pensamento crítico.

No ensino básico, é importante que os professores trabalhem com estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, integrando a dimensão socioemocional no processo de ensino e aprendizagem. As atividades que envolvem a resolução de problemas, o trabalho em grupo, a realização de projetos e o uso de tecnologias educacionais são exemplos de práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Além disso, as competências socioemocionais podem ser trabalhadas em todas as disciplinas e atividades escolares, desde o ensino infantil até o ensino médio. Os professores podem utilizar metodologias ativas e dinâmicas que estimulem o diálogo, a reflexão e a interação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento dessas habilidades.

Os pais e responsáveis também têm um papel importante no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, incentivando e valorizando atitudes e comportamentos positivos, como a empatia, a colaboração e a resiliência. É importante que a escola e a família trabalhem em conjunto para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, é necessário que os professores estejam capacitados para identificar as necessidades socioemocionais dos estudantes e para atuar de forma proativa no desenvolvimento dessas habilidades. Para isso, é importante que haja formação continuada e apoio pedagógico aos docentes, garantindo a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, é importante ressaltar que o ensino na formação geral básica deve ser pautado na promoção da igualdade, inclusão e diversidade, respeitando as diferenças individuais e culturais dos estudantes, e incentivando a construção de uma sociedade mais justa e democrática. As instituições de ensino devem avaliar e monitorar o desenvolvimento das competências socioemocionais, por meio de instrumentos de avaliação específicos, que permitam identificar o progresso dos estudantes em relação a essas habilidades e realizar ajustes necessários no processo educativo.

## O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES: A FORMAÇÃO CIDADÃ PARA O SÉCULO XXI

A educação impacta positivamente a formação cidadã nos seguintes aspectos:

**Auxilia na construção do pensamento crítico:** a partir da consolidação dos aprendizados básicos a respeito de como a sociedade funciona, a instituição de ensino auxilia no desenvolvimento e na elaboração do pensamento crítico, garantindo que o estudante adquira as capacidades de interpretar, assimilar e debater sobre os assuntos sociais, tendo como base ideias bem embasadas e fundamentadas.

**Favorece o desenvolvimento da individualidade:** depois da família, a escola é o primeiro ambiente de socialização qual a criança tem acesso, sendo, portanto, responsável por ajudá-la na construção da sua personalidade. Ao ingressar na comunidade escolar, o aluno inicia a construção das suas próprias ideias e personalidade, ou seja, da sua individualidade, o que também resulta no ganho de autonomia tanto para realizar as suas atividades quanto para tomar decisões.

**Promove o exercício da cidadania:** a cidadania fundamenta-se na compreensão de direitos e deveres das pessoas que vivem em sociedade, como o acesso à educação, o apreço pelo patrimônio público, o exercício da democracia e o voto.

**Incentivo ao respeito às pessoas e à ética:** o respeito é fundamental para o estabelecimento da tolerância. Por meio da convivência com a diversidade encontrada na escola e de ações específicas que abordam o tema, o estudante entende a importância de respeitar as pessoas e as suas diferenças.

**Trabalha a coletividade:** durante toda a sua trajetória acadêmica, o educando terá que viver com comunidade, dialogando e trabalhando em equipe com os seus colegas de classe. Isso desperta no jovem o espírito de coletividade, fazendo com que aprenda a necessidade das relações e interações interpessoais, e da união para a resolução de problemas.

## A EDUCAÇÃO COLABORATIVA: O TRABALHO COM MULTIDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE NOS CONTEÚDOS CURRICULARES

A compreensão dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e sua emergência no campo da educação requer uma atenção ao conceito de disciplina e sua centralidade no universo escolar.

Uma primeira observação a ser feita sobre o termo disciplina diz respeito aos significados que evoca, dentre os quais, poderíamos destacar os seguintes: ensino e educação que um discípulo recebia do mestre; obediência às regras e aos superiores; ordem,

bom comportamento; obediência a regras de cunho interior, firmeza, constância; castigo, penitência, mortificação; ramo do conhecimento, ciência, matéria, disciplinas: cordas, correias e concorrentes com que os frades, devotos e penitentes se flagelam. Embora algumas dessas definições pareçam bastantes distintas entre si, a noção de disciplina está estritamente vinculada às ideias de controle, de organização de algo que é múltiplo ou disperso, de imposição de uma ordem. Foucault denomina disciplinas aos métodos que permitem o controle minucioso das operações de corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.

É a partir da segunda metade do século XVIII, nos diz Foucault, que o corpo é descoberto como objeto e alvo de poder: algo que se manipula, se modela, treina, que obedece, que se torna ágil ou cujas forças podem ser multiplicadas, um corpo máquina, que se submete e se utiliza, um corpo dócil e manipulável. Tudo isso a favor de uma nova anatomia política nascente, que é também uma forma de poder que, por meio da disciplina, fabrica corpos submissos. As prisões, os hospitais, os quartéis, as fábricas e os colégios são os espaços disciplinares por excelência: na forma de distribuir os indivíduos, de organizar e controlar as atividades, os espaços e tempos, nos recursos para garantir o bom adiestramento, dentre os quais ela destaca os exames. O conhecimento, sua produção e sua divulgação não fogem à lógica do poder que se está constituindo.

No sentido que será aqui abordado - campo de conhecimento, ciência - disciplina refere-se a uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho de um corpo de conhecimentos e de definir a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Historicamente, a diferenciação do conhecimento em disciplinas autônomas vem se concretizando desde o início do século XIX.

Vincula-se ao processo de transformação social que ocorreu nos países em desenvolvimento na Europa, naquele momento, e à necessidade de especialização demandada pelo processo de produção industrial. Nesse contexto, as técnicas e os saberes foram progressivamente se diferenciando, configurando campos, com objetos de estudo próprios, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos. Esse movimento na produção do conhecimento se deu sob forte influência do paradigma positivista, o que acabou por influenciar a própria definição do tipo de conhecimento que poderia se considerar uma disciplina e, ao mesmo tempo, destituindo diversas formas de conhecimento do estatuto de ciência. As universidades são instituições que têm um papel decisivo na configuração e legitimação do conhecimento científico, uma vez que sua estrutura, seus departamentos, suas associações profissionais definem concretamente os objetos de estudo, as linhas de pesquisa para a construção e formalização do conhecimento.

É nesse espaço institucional que se produz um acúmulo enorme de conhecimentos, fragmentados e compartimentalizados em diferentes disciplinas e especialidades que ignoram, embora muitas vezes, trabalhem com o mesmo objeto de estudo, Santomé.

Esse paradigma científico, que produziu conhecimentos extremamente relevantes para a humanidade, está hoje sendo profundamente questionado, por seus limites e distorções, por seu reducionismo e determinismo, por sua incapacidade de abarcar aspectos da realidade que são estranhos aos seus marcos conceituais e metodológicos. É nesse contexto que

surgem as noções de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre outros, a partir de uma crítica à excessiva compartimentalização do conhecimento e à falta de comunicação entre as disciplinas. Cada uma dessas perspectivas responde à necessidade de interação entre diferentes disciplinas e caracteriza-se pelo tipo de relação que se vai estabelecer entre elas. Estudiosos do tema propõem diferentes modalidades de colaboração entre as disciplinas, às vezes, com subdivisões dentro de um mesmo nível de relação (interdisciplinaridade linear, estrutural, restritiva), dentre os quais, Piaget, que apresenta o seguinte modelo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- Multidisciplinaridade: corresponde ao nível mais baixo e integração. Caracteriza-se como uma justaposição de disciplinas com a intenção de esclarecer alguns de seus elementos comuns.

- Interdisciplinaridade: reúne estudos diferenciados de diversos especialistas em um contexto coletivo de pesquisa. Implica um esforço por elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas é modificada e passa a depender cada qual das demais. A interação proporcionará um enriquecimento recíproco, com transformações em diferentes aspectos, como, por exemplo, nas suas metodologias de pesquisa, nos seus conceitos, na formulação dos problemas, nos instrumentos de análise, nos modelos teóricos, etc. Os intercâmbios entre as disciplinas são mútuos. A bioquímica, a sociolinguística, as neurociências são áreas do conhecimento resultantes de trabalhos interdisciplinares.

- Transdisciplinaridade: caracteriza-se como o nível mais alto de interação entre as disciplinas. A interação se dá de tal forma que as fronteiras entre as diferentes disciplinas desaparecem e constitui-se um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre as disciplinas, na busca de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológica. Pode-se falar do aparecimento de uma macrodisciplina.

Morin nos lembra que o movimento de migrações disciplinares faz parte da história das ciências. As rupturas de fronteiras disciplinares sempre ocorreram paralelamente à consolidação das disciplinas, gerando novos campos de conhecimento. Cita, como exemplo, a biologia molecular, nascida de transferência entre disciplinas à margem da Física, da Química e da Biologia. A antropologia estrutural de Lévi-Strauss, fortemente influenciada pela linguística estrutural de Jakobson. Ou o movimento da École de Annales, que construiu uma história numa perspectiva transdisciplinar, multidimensional, em que se acham presentes contribuições da Antropologia, da Economia e da Sociologia entre outras disciplinas. Para Morin, esses projetos inter-poli-transdisciplinares podem constituir-se em processos de complexificação das áreas de pesquisa e, ao mesmo tempo, recorrem à poli competência do pesquisador.

**E quanto à escola, como é que todo esse movimento de produção do conhecimento se reflete na instituição escolar?**

A lógica de organização do conhecimento por disciplinas foi incorporada à cultura escolar e passou a ser o critério dominante de estruturação curricular, sobretudo, nos níveis de ensino mais elevados, reproduzindo a fragmentação e o isolamento das diferentes matérias e campos do conhecimento. O questionamento a essa perspectiva, no entanto, se faz desde o início do século XX, quando diferentes educadores formulam propostas de ensino que têm como objetivo buscar maior unidade no desenvolvimento



curricular, na organização dos conteúdos de ensino. Ainda assim, a perspectiva disciplinar permanece fortemente arraigada à nossa cultura escolar, tendo chegado ao seu extremo, aqui no Brasil, nos anos 70, com o tecnicismo. Os anos 80 foram fecundos em debates, movimentos de renovação pedagógica e reformas educativas que buscavam novas orientações curriculares, com forte componente político. A noção de interdisciplinaridade incorpora-se ao discurso e à prática pedagógica, como expressão de uma busca para superar o isolamento entre as disciplinas e para construir propostas educativas mais adequadas aos anseios dos educadores de trabalharem a formação para a cidadania, a partir da realidade do aluno.

Diferentes autores teorizam sobre as perspectivas educativas de integração curricular. Zabala faz uma distinção entre os métodos globalizados e os enfoques que trabalham diferentes relações entre os conteúdos. Nos primeiros, os conteúdos de ensino não se apresentam nem se organizam a partir de uma estrutura disciplinar, mas de um tema ou problema por meio do qual os conteúdos são estudados. O referencial organizador do trabalho pedagógico é o aluno e suas necessidades educativas. Os conteúdos estão condicionados aos objetivos de formação do aluno. Os segundos se caracterizam pelo tipo de relação que se estabelece entre as disciplinas; não se referem a uma metodologia concreta, mas a uma determinada maneira de organizar e apresentar os conteúdos, a partir das disciplinas. A prioridade básica são matérias e sua aprendizagem. Zabala observa que as relações entre as disciplinas constituem um problema essencialmente epistemológico e apenas como consequência, uma questão escolar. Este autor apresenta quatro tipos diferentes de relações entre as disciplinas que têm aplicação no campo do ensino: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- Multidisciplinaridade: os conteúdos escolares se apresentam como matérias independentes, como um somatório de disciplinas, sem explicitação de relação entre si.

- Pluridisciplinaridade: a organização dos conteúdos expressa a existência de relações entre disciplinas mais ou menos afins, como, por exemplo, as diferentes ciências experimentais.

- Interdisciplinaridade: é a interação de duas ou mais disciplinas, implicando numa troca de conhecimentos de uma disciplina à outra (conceitos, leis, etc.), gerando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar. O conhecimento do meio, no Ensino Fundamental, pode ser um exemplo de interdisciplinaridade.

- Transdisciplinaridade: é o grau máximo de relações entre as disciplinas, a busca de uma integração global dentro de um sistema totalizador que possibilite uma unidade interpretativa.

Segundo Zabala, a transdisciplinaridade constitui-se mais como um desejo do que como uma realidade.

Para Hernández, a interdisciplinaridade da escola tem como objetivo oferecer uma resposta à necessidade de ensinar aos alunos a unidade do saber. Para isso, os professores organizam o trabalho de modo a colocar em comum a visão de diferentes disciplinas sobre um determinado tema como, por exemplo, a Inconfidência Mineira vista numa perspectiva histórica, geográfica, das letras e artes. Uma crítica que esse autor tece a essa perspectiva é relativa ao fato de que, de modo geral, não há intercâmbios relacionais reais entre os saberes, já que cada professor costuma dar a uma visão do tema, o que não garantirá que o aluno tenha uma visão relacional do mesmo: o fato de os professores evidenciarem as relações entre as disciplinas não garante que os alunos estabeleçam as conexões

necessárias para a compreensão global do tema. Para Hernández, esse enfoque é externo à aprendizagem do aluno, resulta do esforço e dos conhecimentos do professor e mantém a centralidade das disciplinas. Para que a escola enfrente as mudanças requeridas no contexto atual, diz ele, a reorganização curricular deve acontecer na perspectiva da transdisciplinaridade.

As transformações ocorridas nas últimas décadas no cenário sociocultural, econômico, político, no campo do conhecimento e das tecnologias, em todo o planeta, e que transformaram decisivamente as relações entre as pessoas e destas com o conhecimento, demandam da escola mudanças profundas. Assumir a Transdisciplinaridade como marco para uma organização do currículo escolar integrado significa repensar o trabalho educativo em termos da complexidade do conhecimento e de sua produção. Nessa perspectiva, aprender significa interpretar a realidade, compreendendo seus fenômenos e explicando essa compreensão. Isso implica que a escola repense os critérios para a organização de seu currículo, o porquê de algumas disciplinas serem nele contempladas e outras não, o significado de conteúdo escolar, os procedimentos de ensino/aprendizagem, os processos educativos como um todo.

Para Hernández, são características do currículo transdisciplinar:

- O trabalho é desenvolvido através de temas ou problemas vinculados ao mundo real, à comunidade;

- O professor é mediador do processo, que é desenvolvido por meio de pesquisas, de projetos de trabalho (ver também verbete Projetos de Trabalho, no Dicionário Tempos e Espaços Escolares).

- O estudo individual cede lugar ao estudo em pequenos grupos, nos quais os alunos trabalham por projetos;

- O conhecimento é construído em função da pesquisa que se está realizando;

- A avaliação é feita através de portfólios, em que os alunos sistematizam o conhecimento construído e refletem sobre o seu processo de aprendizagem.

Igualmente importante para se repensar um currículo integrado, que favoreça a construção de sentido nas aprendizagens, é a noção de conceito estruturador que permite a concretização da interdisciplinaridade na prática escolar.

#### **Implicações da Interdisciplinaridade no Processo de Ensino-Aprendizagem**

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre projeto político-pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes.

Para Luck, o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque



# CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

## Licenciatura Plena – Letras / Português e Literatura da Língua Portuguesa

### ENSINO E APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA NORMATIVA

A grande maioria dos jovens saem do

Ensino Médio sem o domínio da norma culta da língua portuguesa. Além das dificuldades enfrentadas dentro do ambiente escolar, as dificuldades dos alunos do Ensino Médio diante

da língua portuguesa, especificamente, gramática normativa vão além do simples ato de assimilar o conteúdo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN “O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? [...]” (BRASIL, 2000, p. 16)

Entretanto, essas dificuldades encontradas no ambiente escolar para o aprendizado da norma padrão envolvem vários fatores. A escritora, pesquisadora e professora, Maria Helena Moura cita alguns desses fatores em sua obra.

A grande maioria dos professores (mais de 60%) atribui as dificuldades a problemas dos alunos: falta de esforço, falta de interesse, falta de vontade de pensar, falta de maturidade, falta de capacidade de abstração falta de percepção da utilidade da gramática. Outros 7%, aproximadamente, atribuíram as dificuldades à escola (métodos ultrapassados, alfabetização deficiente, exercitação entediante) e cerca de 3% consideram que é a própria matéria que se ligam às dificuldades. (MOURA, 2010, P.21)

Os PCNS ressaltam, ainda, que “A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.” (BRASIL, 2000, p. 16) É papel da escola formar o cidadão e demonstrar ao aluno a importância e a utilidade do domínio da língua padrão e da gramática normativa para desempenhar fora do ambiente escolar não só suas percepções críticas, ativas e modificadoras do seu ambiente, mas também saber e ter o domínio da língua padrão podendo comunicar-se com clareza e ter o domínio da escrita. “A função da escola em relação ao ensino da língua será sempre a mesma: ensinar o aluno a ler e escrever corretamente. É comum considerar que a gramática seja um dos campos de conteúdos necessários para que a escola possa cumprir esse papel, isto é, ensina-se gramática com a expectativa de que isso assegure à criança o domínio da língua escrita.” (VIEIRA E DOOR, 2014, p. 5)

Nesse sentido, é importante o conhecimento da norma padrão da língua

portuguesa para que os alunos possam utilizar essa padronização da língua de forma contextualizada.

Sabemos que a gramática normativa é aquela que se consagra especificamente às regras da norma padrão. Desobedecer a tais regras não implica em erro, como alguns ainda consideram, apenas indicam que o texto não está em conformidade com a língua “cultura”. No entanto, conhecer as características desse dialeto de prestígio é essencial para poder utilizá-lo quando a situação assim o exigir. (SILVA 2006, P. 3)

Conhecer tais regras torna-se fundamental, mas, além disso, há outras competências linguísticas importantes para atingir competência escrita, discursiva, entre outras.

Além de garantir as competências básicas, o ensino da língua portuguesa, especificamente, norma culta da língua deverá levar ao aluno outras competências durante esse processo. De acordo com Meska e Kunze: “O ensino de gramática deve estar voltado para a realidade do educando, não para que ele continue a falar e a escrever de maneira errado ou fora da norma culta, mas a partir de sua experiência, ampliar seu horizonte de expectativas, mostrando que há muitas formas de expressar em sociedade.”

Porém, a realidade sobre o ensino da

gramática encontra-se, de certa forma, sob um modelo tradicional, isto é, voltada apenas para uma visão puramente gramatical. Segundo os PCN, (2001, p. 16) “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função do texto.”

Para Clemente “os programas de ensino de língua portuguesa são dotados de conteúdos meramente conceituais, ficando, assim, o tempo para a produção textual e leitura reduzido a um tempo semanal – isso quando não há troca, colocando esse tempo também para o estudo gramatical, por se tratar de um conteúdo extenso e um aprendizado dito irresponsável.” (CLEMENTE, 2012, p. 6)

Nesse contexto, surge uma crítica ao modelo tradicional de ensino e aprendizagem da gramática nas escolas, principalmente no Ensino Médio, em que segundo os PCNS,

“Em geral as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não ‘comunicam’ ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais.” (BRASIL, 2000 p. 18).

A crítica ao modelo tradicional de ensino da gramática normativa relata a irrelevância dos manuais e das diversas regras e exceções que a gramática normativa oferece, pois estariam os professores deixando de trabalhar com as competências linguísticas que deverão ser desenvolvidas pelos alunos durante a educação básica.

Clemente defende que “é na leitura e produção de texto que se aprendem efetivamente os aspectos gramaticais da língua”. E em contato “com o material linguístico que nos servimos das teorias para expor de modo mais claro e coerente nossas ideias. Assim, as ‘aulas de gramática’ somente com fins metalinguísticos, além de enfadonhas; se tornam inútuas, já que não mostram ao aluno o que fazer. (2012, p. 6)

Para Silva Junior, “Se a função da escola é o ensino da língua padrão, não é com teoria gramatical que ela concretizará seu objetivo.” (2004, p. 1) Nesse sentido, Junior demonstra que não basta apenas ensinar regras e teorias gramaticais, sendo assim, não há como a escola alcançar o seu objetivo, que é levar o ensino da norma padrão aos alunos do ensino médio, sem que outras competências sejam trabalhadas, tais como leitura, o discurso e outros aspectos linguísticos. Segundo Santos,

(...) a eficácia no ensino da gramática depende de uma prática linguística constante ao longo da vida, com boas práticas dos professores de línguas. Esses devem ensinar a gramática com *feedback* e assistência, tendo o cuidado quando vão escolher como, quando e com que objetivos focalizar a forma, ou seja, deveriam focalizar com mais intensidade o que o aluno apresenta de mais problemático no momento. (2001, p. 2)

Nesse sentido, além da eficácia e das práticas de ensino gramatical, surgem outros temas relacionados com o ensino da gramática normativa e um deles é como e para quem esse ensino será direcionado. Por exemplo, quando o assunto é gramática normativa não se trata apenas de preparar os alunos para provas de vestibulares e concursos, pois não podemos chegar a uma ampliação das competências verbais sem antes levar os alunos a empregar tais regras que só as encontramos na gramática normativa, mas também na leitura, interpretação textual, o discurso entre outros aspectos linguísticos. Em termos teóricos relativos à educação contemporânea, há uma crítica a respeito da gramática normativa, visto que o papel da gramática é reger o uso adequado dentro de uma língua e esta se manifesta por meio do discurso presente nos textos orais ou escritos. No Ensino Médio, há uma ênfase na questão gramatical pelos professores, uma vez que os alunos, após o término do Ensino Médio ou durante, estão voltados somente para o eixo

de lado, muitas vezes, outras aplicações linguísticas e discursivas da língua portuguesa, enfatizando, na maioria dos casos, a gramática normativa. No entendimento de Meska e Kunze “É preciso mostrar ao aluno contextos em que ele pode escolher entre uma forma e outra, ampliando todas as competências que a atividade verbal prevê e não apenas preparar o aluno para provas de concursos e vestibulares”. (2010, p.3)

Sendo assim, alguns autores propõem um estudo mais relevante da gramática, neste caso, a proposta da nova gramática estaria ligada à linguagem, discurso e não somente às regras e manuais.

Todos os estudiosos que se têm dedicado a avaliar o ensino vigente nas escolas têm acentuado o caráter “ritual” de que o ensino tradicional de gramática se tem revestido: primordialmente se organiza atividades de simples rotulação e reconhecimento (...) de classes ou funções; configura-se, pois, o ensino da gramática como uma exposição e imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas, as entida-

des isoladas em textos-pretexos prontos, ou em orações artificiais especialmente construídas para tal exercitação (...) com tudo isso, fica configurado, acima de tudo, que se prescinde de toda reflexão para falar de “gramática”, e que se desconhece absolutamente o uso da linguagem quando se trata a “gramática” da língua. (MOURA 2014 p.115,116)

Portanto, a gramática demonstra o seu lado essencial na vida dos estudantes da educação básica, porém, alguns autores citam sua irrelevância e o seu método mecanicista de aplicação em sala de aula. Para Viera e Dorr

“As investigações sobre a eficácia do ensino de gramática cresceram consideravelmente nos últimos anos; contudo, o ensino centrado em atividades de identificação, classificação de unidades linguísticas e na transmissão de regras e conceitos gramaticais fora de um contexto de uso tem sido alvo de inúmeras discussões e questionamentos quanto a sua eficácia.” (2014, p.5).

Clemente se posiciona também sobre o ensino de língua materna e essa visão descontextualizada do ensino da gramática normativa. Para ela,

“Se o ensino de língua materna é visto apenas como estudo de estruturas, priorizando apenas uma variante linguística (a dita norma culta), posso considerá-lo relativamente nulo, uma vez que se presta apenas à ‘decoreba’ de regras. Sem perspectivas para a formação de um sujeito altamente capaz de perpassar pelos variados usos da língua.” ( 2012, p. 1)

Vieira e Door também destacam como são os estudos gramaticais nas aulas de língua portuguesa.

“Entre eles destaca-se a falta de clareza dos objetivos ao ensinar conteúdos gramaticais, a falta de coerência interna na organização dos conteúdos, a descontextualização das regras, a inadequação da realidade linguística que acompanha o tratamento da gramática normativa e a exclusividade da variante de prestígio da língua.” (VIEIRA E DORR, 2014, P.5,6)

De acordo com Possenti “[...] admitindo que a gramática fosse importante, então deveríamos estar formando alunos que teriam notas próximas de dez em provas de gramática. Mas, o que se vê são alunos que, depois de uma década de aulas de gramática, tiram notas mais próximas de um do que dez”. (1996, p. 55)

Seguindo a mesma linha de pensamento, Vieira e Dorr citam uma preocupação da autora Irlandé Antunes sobre a irrelevância gramatical que foge ao contexto dos alunos.

[...] uma gramática descontextualizada, [...] desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunidade do dia a dia; uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função [...]; uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. [...] uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que [...] estão fora dos contextos mais

previsíveis de uso da língua; uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades.. ( VIEIRA E DORR 2014, p. 6 apud ANTUNES, 2003, p. 31-33.).

Essas informações demonstram os diferentes papéis constantes do ensino da gramática normativa, que visam à fundamentação da presente investigação, a fim de que se possa levantar problemas sobre o ensino e aprendizagem da gramática normativa, nas escolas pública de hoje. Assim, a literatura demonstra análises relevantes para que o aluno possa desenvolver suas competências linguísticas. Para alcançar tais objetivos a escola deve, portanto, considerar as diversas abordagens linguísticas, orais e escritas, trabalhando de forma contextualizada o ensino da gramática normativa, tendo a gramática como suporte.

Neste ponto, faz-se necessário que sejam tratados os diferentes tipos e concepções de gramática, a fim de que seja possível ampliar o conhecimento acerca das teorias de apoio ao entendimento de fenômenos que caracterizam a gramaticalidade da língua. De acordo com Fontenelle,

O papel da escola e do professor é contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória dentro da sala de aula. As gramáticas Normativa, Descritiva e Reflexiva promovem ao aluno conhecimento, habilidades linguísticas que precisam ser avaliadas todos os dias. Mas cabe ao professor de língua portuguesa apresentar as diferenças, vantagens, desvantagens que cada uma tem.” (FONTENELE, 2012, p. 1)

O autor Sírio Possenti faz uma diferenciação entre as gramáticas. Além de apresentar o conceito geral, define três tipos de gramática. Para o autor, “A noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. [...] a gramática significa “conjunto de regras”. Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada”. (1996, p. 63)

Possenti (1996) define a expressão “conjunto de regras.” Ele entende essa expressão como conjunto de regras que devem ser seguidas, regras que são seguidas e o conjunto de regras que o falante da língua domina. As expressões em foco são assim explicadas:

“As duas primeiras maneiras de definir ‘conjunto de regras’ dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes.” (1996, p. 63)

Nesse sentido, pode-se entender, com base no mesmo autor, o sentido de gramática normativa.

A primeira definição de gramática – conjunto de regras que devem ser seguidas – é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e re-

lativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). (...) Gramáticas desse tipo são conhecidas como normativas ou prescritivas. (1996 pp. 63,64)

O mesmo autor define a gramática descritiva, com uma segunda conceituação e a entende como “conjunto de regras *que são* seguidas – é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras que de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão “regras que são seguidas”. (POSSENTI 1996, p. 68).

O autor conceitua, ainda, gramática internalizada.

“A terceira definição de gramática – conjunto de regras que os falantes dominam – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de tal maneira que as sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.” (POSSENTI 1996, p. 68)

Além das contribuições de Possenti, Fontenele também traz contribuições para a diferenciação das gramáticas. Para ela,

“A Gramática Normativa, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma que se tornou oficial. Baseia-se em geral, mais nos fatos da língua escrita e da pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista conscientemente ou não, como idêntica à escrita.” (2012, p. 2) Em seguida, a autora explica que esse tipo de gramática é o mais usual dentro das escolas.

Com base na mesma autora, entende-se gramática descritiva como, “A que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de usos dos mesmos.” (2012, p.3)

Por último, a autora seguindo o pensamento do professor Travaglia explicita a gramática reflexiva. Segundo Fontenele,

“A gramática reflexiva é a gramática em explicitação”. Essa forma de conceituar “se refere mais ao processo do que aos resultados; representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua.” (2012, p. 4)

Com relação as essas definições, o autor explicita os objetivos de cada gramática, demonstrando que não há uma única forma de gramática para o ensino da língua portuguesa, neste caso, a normativa e, sim, outras que poderão ser consideradas, ou seja, não aplicar somente regras fixas e pouco usadas, mas também a língua viva, a língua do discurso, a língua do dia a dia, descrevendo e mostrando as variações e considerando os conhecimentos que os alunos já possuem sobre a língua.

Diante do exposto, vale acrescer que este trabalho visou atingir os seguintes objetivos: compreender as abordagens sobre o ensino e aprendizagem da gramática normativa, voltadas para o processo