



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**

CÓD: SL-091MR-23
7908433233879

Conhecimento e habilitação do professor - Linguagens e suas Tecnologias

1. O trabalho com competências socioemocionais no ensino	9
2. O processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes: a formação cidadã para o século XXI.	9
3. A educação colaborativa: o trabalho com multidisciplinaridade e transversalidade nos conteúdos curriculares	9
4. Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica	13
5. A educação empreendedora e o ensino: formação para a cidadania e o mercado de trabalho	14
6. Inovação Pedagógica no ensino e a formação de professores para atuar na Educação Básica	15
7. Práticas didático-pedagógicas para o ensino baseado em evidências	15
8. O processo de ensino-aprendizagem baseada em competências e habilidades.	16
9. Educação Multimodal.	16
10. Sugestões de Referências Bibliográficas: ALARCÃO, I. et alii. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, Artmed, 2001.	17
11. ANDRÉ, Marli. Práticas Inovadoras na formação de professores. São Paulo: Papyrus, 2016	17
12. BACICH, Lilian.; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017	17
13. BENDER, W. N. et al. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.	18
14. BERGMANN, Jonathan et al. Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa. Porto Alegre: Penso, 2018	18
15. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Fundamental Documento Introdutório, 1997	18
16. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.	18
17. CAMARGO, Fausto.; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018	59
18. CARBONELL, Jaume S. et al. Pedagogias do Século XXI: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016	60
19. CORREIA, D. T. de M. O 'novo normal' da educação brasileira: caminhos para uma escola híbrida e multimodal. Ebook, 2021	60
20. CORTELAZZO, Angelo Luiz.; FIALA, Daiane Andreia de Souza.; PIVA JUNIOR, D.; PANISSON, Luciane.; RODRIGUES, Maria Rafaela Junqueira Bruno. Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem. São Paulo: Altas Books, 2018.	60
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	61
22. FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. (Orgs.). Formação de docentes interdisciplinares. Curitiba: CRV, 2013	61
23. FAVA, Rui. Educação 3.0. Ed. Saraiva, Porto Alegre, 2014	61
24. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. 1996. Campinas: Mercado de letras	61
25. MORAES, R. & LIMA, V.M. R. (orgs.) Pesquisando em sala de aula – tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre, Edipucrs, 2004	64
26. MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Ed. Cortez, 1995. Colocar edição mais atual	65
27. RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2020	65
28. RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.	65
29. ROJO, Roxane (Org). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013	65
30. RIBEIRO, Ana Elisa; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2020	66
31. FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 2008.	66
32. GARY, Thomas.; PRING, Richard. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007	66

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)	66
34. MIRANDA, Simão de. Estratégias didáticas para aulas criativas. Campinas: Papirus, 2016	67
35. MORAN, José E.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. 21 ed. São Paulo: Papirus, 2021.	67
36. MORIN, Edgar. Conhecimento, ignorância, mistério. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020	70
37. MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. São Paulo: Ed. Sulina, 2015	70
38. MUNIZ, Luana da Silva. Base Nacional Comum Curricular – Competências Socioemocionais em foco: teoria e prática para todos. Ebook, 2021.	71
39. PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da Educação. São Paulo: Vozes, 2014	71
40. PACHECO, José. Reconfigurar a escola: transformar a educação. Campinas: Cortez, 2018	71
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	72
42. PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.	77
43. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem: Porto Alegre: Artmed, 2000	78
44. RAMOS, E. Da S. Multimodalidade representacional e a educação científica: conceitos, estudos e práticas. São Paulo: CRV, 2022.	78
45. Resolução CNE/CEB nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	78
46. Resolução CNE/CEB nº 02/2012 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	85
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	90
48. RS. Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental. Seduc, 2020	106
49. RS. Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Seduc, 2021.	106
50. SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.	106
51. SACRISTÁN J.GIMENO, Compreender e Transformar o Ensino, 4ª Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000	106
52. SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997	107
53. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021	107
54. SILVA, Mônica Ribeiro. Competências: a pedagogia do novo ensino médio. São Paulo: PUC, 2003	107
55. SOARES, Cristine. Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem. Campinas: Cortez, 2021	108
56. VASCONCELLOS, Celso S. Vasconcellos. Planejamento - Avaliação da aprendizagem: Práxis de mudança - Por uma práxis transformadora, São Paulo: Libertad, 2003	108
57. VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.	108
58. VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002	108
59. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática 2000	109
60. ZABALA, Antoni, Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo - Uma proposta para o currículo escolar, Artmed 2002	109
61. ZABALA, A. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998	109
62. ZABALA, A.; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2009	110

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

1. Ensino e aprendizagem da gramática normativa	111
2. Linguagem: uso, funções, análise; língua oral e escrita; variações linguísticas	114
3. Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados	115
4. Compreensão e interpretação de textos digitais e multimodais	116
5. O texto: tipologias textuais; gêneros textuais	119
6. Estruturação textual: critérios de textualização; processos de leitura e compreensão textual: a prática da análise linguística; leitura e produção textual	127
7. Fonética e fonologia	128
8. Ortografia	128
9. Morfossintaxe	132
10. Pontuação e Semântica	142
11. Estilística: elementos da comunicação	145
12. Funções da linguagem	146
13. Figuras de linguagem	147
14. Construção do período: nexos semânticos e sintáticos; equivalência e transformação de estruturas	149
15. Literatura brasileira: Análise e crítica da literatura proposta	499
16. Teorias e gêneros literários	156
17. Escolas literárias	158
18. Narratologia	158
19. Poética. Estética. Estilística	159
20. Intertextualidade	159
21. Função social da literatura	160
22. Base Nacional Comum Curricular	162
23. Teoria da Avaliação Escolar	162
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)	164
25. BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012	181
26. BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 1994	181
27. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018	182
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. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/2012 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	182
29. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	182
30. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998	182
31. CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. 12. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011	182
32. CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008	182
33. CINTRA, Lindley; CUNHA, Celso. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007	182
34. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011	183
35. FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003	183

ÍNDICE

36. GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna. Rio de Janeiro: FGV, 2010	183
37. GERALDI, João Wanderley. O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 2006	183
38. GONZAGA, Sergius. Curso de Literatura Brasileira. Porto Alegre: Editora Leitura XXI, 2012	183
39. GUEDES, Paulo. Manual de Redação. Porto Alegre: UFRGS, 2003	184
40. KLEIMAN, A. MORAES, S. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de letras, 1996	184
41. KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2008.	184
42. KOCH, Ingedore G. Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2008	184
43. LUFT, Celso Pedro. Dicionário Prático de Regência Nominal. São Paulo: Ática, 1999	184
44. LUFT, Celso Pedro. Dicionário Prático de Regência Verbal. São Paulo: Ática, 1999. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008	185
45. RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, SEDUCRS, 2018c . . .	185
46. SCHNEUWLY, Bernard et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004	185
47. SOUZA, S. Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2020	185
48. SUASSUNA, L. Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. São Paulo: Autêntica, 2014. . .	186
49. VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1999	186

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 adestramento, 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 ocorria 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

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 entidades 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 Dorr 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 Irandé 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 públicas 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 Fontenele,

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 Sírío 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 controversa: 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 relativamente 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 seqüências de palavras de tal maneira que as seqüências 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 educacional da educação básica; identificar através de pesquisa bibliográfica o papel do ensino aprendizagem da gramática normativa da língua portuguesa e a relevância do estudo da gramática normativa.

Fonte: LIMA, M.A; GOMES, G.G; CARVALHO, M.G. P.C. **Abordagens sobre o Ensino da Gramática Normativa na Educação Básica. Faculdaes Promove de Brasília.** Disponível em: http://nippromove.hospedagem-desites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/6b-4797d1d4fd7b06f7e943e4300a1eb5.pdf. Acesso em: 17.mar.2023.