

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO EM LETRAS - PORTUGUÊS**

GRACIELLA SALDANHA DA ROSA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE NA ÓTICA DA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA**

**Jaguarão
2022**

GRACIELLA SALDANHA DA ROSA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE NA ÓTICA DA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa, Polo Santana do Livramento, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras – Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida Moser

**Jaguarão
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R788e Rosa, Graciella Saldanha da

Ensino de língua portuguesa: uma análise na ótica da
gramática contextualizada / Graciella Saldanha da Rosa.
50 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS, 2022.

"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Gramática
Contextualizada. 4. Plano de aula. 5. Gêneros discursivos. I.
Título.

GRACIELLA SALDANHA DA ROSA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE NA ÓTICA DA GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras -
Português EaD, da Universidade
Federal do Pampa, como requisito
parcial para obtenção do Título de
Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 19 de março de 2022.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Denise Aparecida Moser
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques
(UNIPAMPA)

Prof^ª. Ma. Vanessa David Acosta
(SMED/JAGUARÃO)



Assinado eletronicamente por **Vanessa David Acosta, Usuário Externo**, em 20/03/2022, às 23:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA FARIAS MARQUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/03/2022, às 08:44, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/03/2022, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0759186** e o código CRC **F696FF28**.

Dedico este trabalho a Deus que me dá forças e ampara diariamente e também a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Denise Aparecida Moser, pelo apoio durante essa jornada.

Aos meus familiares, amigos e colegas que acompanharam minha constante luta durante os últimos anos.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
mudam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso visa apresentar e desenvolver uma análise de um plano de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (8º ano), na ótica da gramática contextualizada. Para tanto, apresenta-se e analisa-se o plano de aula em questão, no eixo da Análise Linguística/Semiótica, elaborado por esta pesquisadora, como estagiária no Estágio Obrigatório Supervisionado do Curso de Letras – Português (Unipampa/UAB). As seções desta pesquisa dividem-se da seguinte maneira: apresenta-se uma pesquisa bibliográfica voltada para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, a importância do ensino contextualizado de gramática. Assim, discutem-se as propostas de ensino recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) no que tange ao eixo de Análise Linguística a ser trabalhado no ensino de Língua Portuguesa, bem como apresentam-se noções sobre o gênero discursivo, segundo Bakhtin (1997, 2006). A metodologia adotada para a pesquisa é documental, de abordagem qualitativa e bibliográfica. Com a autoanálise do plano de aula, percebeu-se que os conteúdos gramaticais não devem ser ensinados de modo isolado, com frases soltas e descontextualizadas, mas de maneira contextualizada, através de gêneros discursivos que possibilitem, assim, o estudante a refletir de maneira útil e significativa.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Gramática contextualizada. Plano de aula. Gêneros discursivos.

RESUMEN

Este Documento de Conclusión del Curso tiene como objetivo presentar y desarrollar un análisis de un plan de lección de lengua portuguesa para la Escuela Primaria II (8º grado), desde la perspectiva de la gramática contextualizada. Para eso, se presenta y se analiza el plan de clase en cuestión, por el eje de Análisis Lingüístico/Semiótico, elaborado por esta investigadora, como practicante en la asignatura Práctica Supervisada Obligatoria del Curso de Letras – Portugués (Unipampa/UAB). Las secciones de esta investigación se dividen de la siguiente manera: se presenta una investigación bibliográfica centrada en la enseñanza de la Lengua Portuguesa, especialmente la importancia de la enseñanza de la gramática contextualizada. Así, se discuten las propuestas didácticas recomendadas por la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018) y el Referencial Curricular Gaucho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) en cuanto al eje de Análisis Lingüístico a ser trabajado en la enseñanza de la Lengua Portuguesa, bien como se presentan las nociones sobre el género discursivo, según Bakhtin (1997, 2006). La metodología adoptada para la investigación es documental, con enfoque cualitativo y bibliográfico. Con el autoanálisis del plan de clase se percibió que los contenidos gramaticales no se deben enseñar de forma aislada, con oraciones sueltas y descontextualizadas, sino de forma contextualizada, a través de géneros discursivos que permitan al estudiante reflexionar de manera útil y significativo.

Palabras clave: Enseñanza. Lengua Portuguesa. Gramática contextualizada. Plan de clase. Géneros discursivos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro comparativo RCG	21
Figura 2 – Apresentação das estagiárias	27
Figura 3 – Análise linguística a partir de memes	28
Figura 4 – O que são memes?	29
Figura 5 – Conceituação de memes	29
Figura 6 – Questões norteadoras	30
Figura 7 – Sinais de pontuação 01	30
Figura 8 – Sinais de pontuação 02	31
Figura 9 – Sinais de pontuação 03	31
Figura 10 – Sinais de pontuação 04	31
Figura 11 – Sinais de pontuação 05	32
Figura 12 – Sinais de pontuação 06	32
Figura 13 – Sinais de pontuação 07	32
Figura 14 – Sinais de pontuação 08	33
Figura 15 – Crônica “Sexa”	34
Figura 16 – Leitura inicial: “A vírgula de um milhão de dólares”	35
Figura 17 – Conto para refletir sobre a pontuação	36
Figura 18 – Coesão	37
Figura 19 – Elementos de coesão	37
Figura 20 – Coerência	38
Figura 21 – Elementos da coerência	38
Figura 22 – Diferenças entre coesão e coerência	39
Figura 23 – Meme de humor	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 O ensino contextualizado de gramática	16
2.2 Gramática normativa, descritiva e funcional	18
2.3 O ensino de língua portuguesa a partir da BNCC e RCG	19
2.4 Gênero discursivo: algumas noções.....	21
3 METODOLOGIA	23
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	25
4.2.1 Primeiro momento: aula 1	27
4.2.2 Segundo momento: aula 2.....	34
4.2.3 Terceiro momento: aula 3.....	37
4.2.4 Quarto momento: aula 4	40
4.2.5 Quinto momento: aula 5	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	46

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, houve muitos avanços em relação às aulas de Língua Portuguesa, especialmente no ensino de gramática. Porém, apesar do empenho de muitos professores em rever a sua metodologia de ensino, ainda se constata uma prática pedagógica voltada para a metodologia tradicional, que é aquela realizada de forma mecânica, através de frases soltas e descontextualizadas.

Para Antunes (2013, 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.

Dolz, Gagnon e Decânio (2010) apontam que mobilizar conhecimentos linguísticos é uma condição de integração na sociedade, seja em âmbito profissional ou pessoal, principalmente a partir da prática de uso da língua escrita. Observa-se desde o ensino básico uma construção na qual o ensino “tradicional” se pressupõe às práticas de reflexão e ensino contextualizado da gramática normativa. Nesse sentido, Travaglia (2000, p. 101) afirma que o ensino de cunho prescritivo da Língua Portuguesa está apegado “[...] a regras de gramática normativa que [...] são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica [...].”

De acordo com a proposta de documentos oficiais, como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018), a escola deve ter a pretensão de chegar aos usos sociais da língua, como ela é usada no dia a dia, entre uma ou mais pessoas, sempre com alguma finalidade e contexto específico, afastando-se da perspectiva de somente ditar e prescrever regras.

A BNCC (BRASIL, 2018) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) apresentam uma preocupação quanto ao ensino contextualizado de Língua Portuguesa, o que provoca reflexões acerca das práticas pedagógicas adotadas por professores. Além disso, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2019, apenas 36% dos estudantes brasileiros do ensino médio conseguiram desenvolver as habilidades exigidas no exame de Português (BRASIL, 2022). O SAEB avalia estudantes da educação básica a fim de apontar os principais fatores

que interferem no desempenho nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de diagnosticar a qualidade da educação básica no Brasil e dessa forma melhorá-la.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo principal de apresentar e desenvolver uma análise de um plano de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (8º ano), na ótica da gramática contextualizada e tem como objetivos específicos: definir o conceito de gramática contextualizada; analisar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) apresenta a proposta do ensino da Língua Portuguesa a partir da gramática contextualizada; apresentar noções de gêneros discursivos como objetos de ensino e aprendizagem adotados na BNCC e RCG; apresentar e analisar um plano de aula de Língua Portuguesa, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental II, com o eixo de Análise Linguística/Semiótica, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) e na perspectiva da gramática contextualizada, planejado no componente curricular de Estágio Obrigatório Supervisionado de Ensino Fundamental (anos finais), ofertado pelo curso de Letras – Português, modalidade a distância, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)/Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a orientação da Prof^a. Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos e da tutora Potira Gonçalves, entre o período de agosto a outubro de 2021.

Nesse sentido, é importante salientar que tal investigação justifica-se em razão da necessidade de que a gramática possua uma abordagem reflexiva e contextualizada, em que o estudante aprenda a língua de maneira útil e significativa. Além disso, através da autoanálise poderá estender-se aos estagiários e aos professores de Língua Portuguesa na elaboração de seus planos de aula de gramática contextualizada.

Para análise dos dados, parte-se do seguinte questionamento: será que a estagiária (esta pesquisadora) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II planejou o plano de aula no eixo da Análise Linguística, na ótica da gramática contextualizada? A hipótese esperada é afirmativa porque seguiu as recomendações da BNCC (BRASIL, 2018), RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e de autores consultados (ANTUNES, 2007, 2013, 2014; AZEREDO, 2010; BAGNO, 2020; BAKHTIN, 1997, 2006; BECHARA, 2001; BROUSSEAU, 1996; CAMPOS, 2014, DOLTZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; LEITE, 2000; MENDONÇA, 2006; NEVES, 2003; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009; e SUASSUNA, 1995).

As seções foram organizadas a fim de discutir e responder esse

questionamento. A seguir serão apresentados: a fundamentação teórica que embasa a pesquisa, a metodologia, a análise e discussão dos dados, as considerações finais, as referências e o apêndice.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, apresentam-se quatro subseções que norteiam o presente estudo, a saber: 2.1 O ensino contextualizado de gramática; 2.2 Gramática normativa, descritiva e funcional; 2.3 O ensino de língua portuguesa a partir da BNCC e do RCG; e 2.4 Gênero discursivo: objeto de ensino e aprendizagem.

2.1 O ensino contextualizado de gramática

As práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa, geralmente, enfatizam o que é certo ou errado no que se refere à gramática. Entretanto, é necessário perceber que tais práticas geralmente acontecem de maneira isolada durante as aulas, ou seja, de forma descontextualizada. Os estudantes absorvem informações que ficam deslocadas em seus pensamentos, uma consequência da falta de uma prática que demonstra a importância e o uso da nomenclatura em um contexto específico. O uso de exercícios de fixação que buscam apontar o correto e o incorreto, sem pensar o uso da língua, é um problema. Nesse sentido, Antunes (2013, p. 32) discorre que “[...] a gramática de uma língua é muito mais, muito mais mesmo, do que o conjunto de sua nomenclatura; por mais bem elaborada e consistente que seja.”

De acordo com Bagno (2020, p. 170-171), “O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura — nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade mais prestigiada falada ou escrita.”

Em contrapartida, tem-se a gramática contextualizada que, de acordo com Antunes (2013, p. 46), é:

[...] uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.

Para contextualizá-la, é necessário:

[...] apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada

uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objeto de ensino-aprendizagem. (ANTUNES, 2014, p. 110).

A gramática contextualizada tem como objeto de estudo “o gênero discursivo”, mesmo quando se faz uma análise das categorias gramaticais, pois o estudante em contato com os mais diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), aprende a importância das regras gramaticais dentro de um “contexto”, ou seja, em situações reais de uso para a construção de sentido.

Segundo Antunes (2014, p. 111), o ensino da gramática contextualizada:

[...] requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo, ou seja, nos textos que ouvimos e que podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros e nas revistas de divulgação científica etc. Implica, pois, ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora.

Para Brousseau (1996), a contextualização refere-se a uma prática feita pelo estudante, de modo que ele seja o condutor da construção do saber e o professor seu guia. A contextualização é tida como “[...] uma modificação do conhecimento que o aluno deve produzir por si mesmo e que o professor deve provocar situações para que o aluno produza e aprenda.” (BROUSSEAU, 1996, p. 69).

Tais ideias corroboram com o pensamento de Campos (2014) que aponta a falta de uma contextualização no ensino de gramática como um potencial equívoco que dificulta o desenvolvimento das competências do aprendiz. Segundo Travaglia (2009), são necessárias discussões sobre a gramática, pois um estudo exclusivamente voltado para a gramática normativa não permite que o estudante reconheça as variações gramaticais de uma sociedade, por exemplo.

Antunes (2007, p. 79) menciona que “[...] o grande engano é acreditar que vasculhar o terreno das nomenclaturas e exercitar o reconhecimento dos nomes das unidades constitui ensino de gramática e, pior ainda, confere competência a quem ensina e a quem aprende.” Outrossim, Bechara (2001) considera que o ensino da forma padrão da língua para quaisquer situações é um ato de opressão, uma vez que as demais formas de uso da língua são desprestigiadas.

Antunes (2007) também afirma que o ensino da gramática não indica que o estudante saiba fazer uso da língua, de tal forma que língua e gramática não são a

mesma coisa.

[...] Saber gramática não é o suficiente para a atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. (ANTUNES, 2007, p. 53).

Nesse contexto, percebe-se que o ensino de nomenclaturas, sobretudo, de maneira descontextualizada, não faz com que o estudante seja autônomo no uso da língua, em contextos interativos, na escrita formal ou informal, mas sim limita seu processo de ensino e aprendizado a atividades que não serão utilizadas no cotidiano ou dificilmente saberá aplicar sem o auxílio de um quadro explicativo.

Em vista disso, Suassuna (1995, p. 37) propõe que “[...] a aula de português deve ser um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades”, ou seja, a aula de Língua Portuguesa não deveria ser fadada apenas a exercícios de preencher lacunas, identificar tipos de artigos ou apontar se uma sentença tem objeto direto ou indireto. A aula deve proporcionar reflexão e uso da língua, bem como a verificação de regras de cunho gramatical, mas através de produções realizadas pelos estudantes.

A seguir, para que se possa compreender os diferentes tipos de gramática, serão apresentadas breves reflexões sobre as gramáticas normativa, descritiva e funcional.

2.2 Gramática normativa, descritiva e funcional

A gramática é um sistema complexo que pode ser analisada em várias concepções. Dentre elas, destacam-se as gramáticas normativa, descritiva e funcional.

A gramática normativa, também denominada gramática prescritiva, refere-se ao uso da língua de acordo com a norma culta. Esta é comumente utilizada em livros didáticos e caracteriza-se às aulas voltadas para um ensino mais “tradicional”. De acordo com Azeredo (2010), a gramática normativa é estritamente voltada para o ensino de língua segundo a tradição escolar. Entretanto, é relevante ressaltar que, conforme Leite (2000), a gramática prescritiva também indica mudanças na língua ao longo dos anos, aspecto que foi observado pelo autor a partir da publicação da Moderna Gramática Portuguesa, publicada pelo gramático Evanildo Bechara, em

1999.

[...] o texto prescritivo é um espaço de registro de mudanças lingüísticas. É também um lugar em que se pode verificar a variação lingüística, pois alguns registros de usos denominados *familiares* e *coloquiais* são o reflexo de que mais de uma forma é empregada pelo usuário. Se a norma prescritiva é, por natureza, tradicional e conservadora, é certo pensar que todos os registros que nela aparecem são extremamente típicos do uso culto, especialmente escrito, da comunidade lingüística. As formas da modalidade falada da língua, contudo, provocam mudanças na norma tradicional [...]. (LEITE, 2000, p. 152-153).

A gramática descritiva, por sua vez, não aponta o certo e o errado, mas sim o funcionamento da língua em determinada ocasião. Para isso, Possenti (1996, p.75) indica que “[...] para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à normalidade [...].”

Já a gramática funcional aponta quem é o emissor e o receptor da mensagem, bem como as intenções do discurso e as capacidades de interpretação. Em conformidade com Neves (2003), esta considera “[...] a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também usar e interpretar essas expressões de uma maneira internacionalmente satisfatória.”

Para entender como os documentos oficiais abordam o ensino de Língua Portuguesa, a próxima subseção trará alusão a eles: BNCC (BRASIL, 2018) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

2.3 O ensino de língua portuguesa a partir da BNCC e RCG

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo, funcionando como um orientador curricular, que estipula as competências, habilidades e aprendizagens que cada estudante deve desenvolver durante as etapas da educação. Na BNCC, a disciplina de Língua Portuguesa está dividida em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise lingüística/Semiótica. Este trabalho terá como foco a Análise Lingüística/Semiótica.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018) é um documento norteador dos currículos das escolas do Rio Grande do Sul que visa atingir as quatro práticas: compreensão oral, leitura, escrita e fala.

[...] o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório lingüístico que servem

para compô-lo. Assim, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos. [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 72).

Os eixos e as práticas de ensino e estudo da língua que norteiam a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) estão articulados, a fim de valorizar a variação linguística, proporcionar um ensino contextualizado e com um vasto campo interacional para transição dos estudantes. Tais documentos, partem do pressuposto de língua como prática social interativa, conforme Geraldi (2015). A esse respeito a BNCC (BRASIL, 2018, p.59) aponta:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo.

Tanto a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) são concebidos na perspectiva de educação linguística e têm como objeto o uso da linguagem. O objeto de ensino é o gênero discursivo, sendo o ponto de partida e chegada a todas as propostas realizadas aos estudantes em sala de aula. Todo o texto possui um autor, que exprime sua opinião, escrito em uma determinada época e contexto.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 139):

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas [...].

Esse entendimento sobre o conceito de língua enfatiza o ensino pautado na reflexão e no uso, assim como aponta o eixo da Análise Linguística/Semiótica na BNCC (BRASIL, 2018). Como consequência, entende-se que o uso dos gêneros discursivos é eficiente no ensino de língua materna, sobretudo, nas práticas de linguagem, as quais se diferenciam do ensino da gramática normativa e colaboram para um ensino contextualizado de gramática. O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) apresenta as principais diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática da reflexão linguística (Figura 1):

Figura 1 – Quadro comparativo RCG

Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística ¹³	
Ensino mecânico da gramática	Prática de reflexão linguística
Estudo da língua	Estudo da linguagem e da língua em uso
Concepção de língua como código fechado e invariável	Concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmica, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários
Foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação	Foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades
Método de trabalho expositivo, seguido de treinamento	Método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas
Habilidades privilegiadas: memorização, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo	Habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo
Fragmentação: a aula de gramática é desvinculada da aula de leitura e da aula de redação	Integração: leitura, produção de textos e análise linguística são vinculadas em unidades dialógicas coesas, que fazem sentido
Fragmentação: as aprendizagens sobre gramática são aplicadas a exercícios repetitivos e verificadas em provas fechadas	Integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos
Estudo apenas da norma padrão	Estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos
Usos das variedades não-padrão sempre qualificados como erros	Estudo dos usos das variedades não-padrão, de suas funções e de seus sentidos sociais
Unidade de estudo: frase, palavra e, se tanto, período, tomados isoladamente	Unidade de trabalho e de estudo: texto
Trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e significação	Ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno
Privilegio da denotação e de significados fixos, fechados	Relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação
Conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade	Conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e nãoexaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento
Formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação	Funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos

Fonte: Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 75)

Nesse âmbito, segundo Neves (2003), o estudo da gramática deve ser refletido a partir de gêneros discursivos orais ou escritos, a fim de evidenciar o uso da língua. Além disso, a autora comenta que o aprendiz não deve ser submetido apenas a propostas que ofereçam normas únicas para o uso legítimo da Língua Portuguesa. A seguir serão abordados os gêneros discursivos, teoria de acordo com Bakhtin (1997).

2.4 Gênero discursivo: algumas noções

Segundo Bakhtin (1997), a língua é uma realidade viva e ela, por sua vez, não pode ser separada de seu conteúdo ideológico.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como os próprios da atividade humana [...] duma ou doutra esfera da atividade humana. O e reflete como condições específicas e como finalidade de cada uma dessas esferas [...] cada um dos seus tipos enunciados estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Podem-se destacar três conceitos principais que estão ligados entre si: língua, enunciado e gênero de discurso. Desse modo, Bakhtin (1997) afirma que a comunicação, a fala e a escrita se dão somente através dos gêneros de discurso.

Além disso, Bakhtin (2006) defende proposições para a verdadeira natureza da língua. São elas:

1 - A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

2 - A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

3 - As leis da evolução lingüística não são as da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. São leis essencialmente sociológicas.

4 - A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

5 - A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual é uma contradição in adjecto. (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Bakhtin (2006) divide os gêneros discursivos em dois grupos: primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que aparecem em situações comunicativas do cotidiano (informal). Exemplos: bilhete, carta informal, diálogo do cotidiano. E os secundários definem situações comunicativas mais complexas (formal). Exemplos: tese científica, palestra, romance.

Na sequência, apresenta-se a metodologia empregada para o presente estudo.

3 METODOLOGIA

O presente Trabalho de Conclusão de Curso adotou como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, de abordagem qualitativa.

Segundo Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...].

Sendo assim, consultarem-se as obras de ANTUNES (2007, 2013, 2014); AZEREDO (2010); BAGNO (2020); BAKHTIN (1997; 2006); BECHARA (2001); BROUSSEAU (1996); CAMPOS (2014); DOLTZ, GAGNON, DECÂNDIO (2010); LEITE (2000); MENDONÇA (2006); NEVES (2003); POSSENTI (1996); TRAVAGLIA (2009); SUASSUNA (1995); e os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil e Rio Grande do Sul, respectivamente: BNCC (BRASIL, 2018) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Essa etapa serviu como base para aprofundar o conhecimento no tema sobre o estudo acerca do plano de aula de Língua Portuguesa na ótica da gramática contextualizada.

Na pesquisa documental, optou-se em apresentar e analisar um plano de aula de Língua Portuguesa, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental II, em relação ao eixo de Análise Linguística/Semiótica, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), aplicado por essa pesquisadora, como estagiária, no Estágio Obrigatório Supervisionado de Língua Portuguesa, do curso de Letras - Português, modalidade a distância, ofertado pela Unipampa, polo Santana do Livramento, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, Polo Quaraí, sob a orientação da Profª. Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos e da tutora Potira Gonçalves, entre o período de agosto a outubro de 2021.

A abordagem qualitativa não possui dados que podem ser quantificados, preocupando-se em explicar e aprofundar os acontecimentos na temática escolhida (GOLDENBERG, 1997).

Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) apontam as características da pesquisa qualitativa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscado pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Exposta a metodologia, passar-se-ão à apresentação e análise do plano de aula.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo como pergunta norteadora do presente TCC: será que esta pesquisadora, como estagiária de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, planejou o plano de aula, no eixo da Análise Linguística/Semiótica, na ótica da gramática contextualizada?, passa-se, nesta seção, a apresentar e analisar o plano de aula de Língua Portuguesa, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental II (EF II), em relação ao eixo de Análise Linguística/Semiótica, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), planejado no Estágio Obrigatório Supervisionado do Curso de Letras – Português (Unipampa/UAB).

4.1 Elaboração do plano de aula¹

No Estágio Obrigatório Supervisionado do Curso de Letras – Português (Unipampa/UAB), elaboraram-se os planos de aula em duplas, os quais ajudaram bastante para discussão e reflexão. Os planos de aula foram divididos em três planos de 5 (cinco) horas cada, da seguinte maneira: Literatura, Produção Textual e Gramática. Após planejados, foram aplicados na modalidade a distância, por meio das ferramentas síncronas e assíncronas, disponíveis na Plataforma Moodle, com um diferencial: os estudantes foram os dezessete colegas do referido curso, pelo fato de não ter escolas que tivessem aulas no ensino remoto. Foi uma experiência positiva, mas, por não estar com uma turma de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, não trouxe uma prática mais perto da realidade escolar.

Dos planos de aula, escolheu-se o que tinha por finalidade trabalhar com a **Análise Linguística/Semiótica**, para responder à questão norteadora que instigou esta pesquisadora desde o início do curso. A proposta do plano de aula foi pensada a partir do gênero discursivo **meme**, no qual foi escolhido, considerando a ascensão tecnológica e o contato dos estudantes com as ferramentas digitais.

De acordo com Melo (2012, p. 36):

[...]meme é tudo o que se aprende por cópia a partir de uma outra pessoa. Desde coisas simples, como comer usando talheres, até ações mais complexas, como escrever textos excelentes em blogs. Resumindo ao

¹O plano de aula foi elaborado em dupla (a pesquisadora e Graciela Zago). Devido à falta de tempo, foi efetuado um recorte para a sua aplicação, não sendo possível colocar em prática todos os momentos planejados e propostos por esta pesquisadora.

máximo, alguém faz, você vê, gosta e copia. Outras pessoas vão ver você fazendo, também gostarão e copiarão. Desta maneira, a evolução de um meme é quase sempre viral e exponencial.

O plano de aula (Apêndice) tem como tema “Análise Linguística: memes, sinais de pontuação e coesão e coerência” e como conteúdo “gênero meme e os efeitos de sentido, usos dos sinais de pontuação e coesão e coerência”. As competências e habilidades estão de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a saber:

- **competência:** “[...] procura-se estabelecer relação entre gêneros e mídias, efeitos de sentido” (BRASIL, 2018, p. 28);

- **habilidades:**

EF69LP05: Inferir e justificar, em textos multissemióticos, tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc;

[...]

EF09LI12: Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, foto reportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico;

[...]

EF69LP08: revisar/editar o texto produzido. (BRASIL, 2018, p. 190, 534, 538).

Deve-se salientar que na RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) as habilidades mencionadas acima não aparecem não sendo possível fazer um paralelo entre elas.

A partir disso, no plano de aula delineou-se como objetivo geral: reconhecer e entender a importância dos sinais de pontuação através do gênero memes, salientando a importância do uso da entonação e como objetivos específicos: introduzir debates sobre o gênero memes; entender a importância da pontuação e da coesão, para efeitos de sentidos do texto; associar imagem à escrita, entendendo essa simbiose linguística; refletir sobre o contexto social dos memes, relacionando-os com seu contexto histórico, como: os memes realizados durante a pandemia.

A seguir, apresentam-se a aplicação do plano de aula, juntamente com a respectiva análise das metodologias de ensino utilizadas.

4.2 Aplicação e análise do plano de aula

Expõem-se e analisam-se, a seguir, um plano de aula, dividido em cinco momentos de 50 min cada.

4.2.1 Primeiro momento: aula 1

Em um primeiro momento, as estagiárias se apresentaram para a turma (Figura 2).

Figura 2 – Apresentação das estagiárias



Fonte: Autora (2021)

Após, com a intenção de instigá-los e motivá-los, os estudantes observaram as imagens dispostas em *slide* (Figura 3), sendo indagados sobre “o que entenderam?”.

Figura 3 – Análise linguística a partir de memes



Fonte: Autora (2021)

O plano de aula foi pensado a partir de memes, partindo do pressuposto da diversidade dos gêneros discursivos, apontada por Bakhtin (2003, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme variedade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

A pesquisadora/estagiária percebeu que houve de maneira geral uma excelente participação dos estudantes quando questionados sobre o entendimento dos memes, alguns inclusive acharam engraçado ao observar as imagens e relacioná-las ao sentido do gênero discursivo. Foi uma experiência positiva, na qual houve uma boa interação entre professora e estudantes.

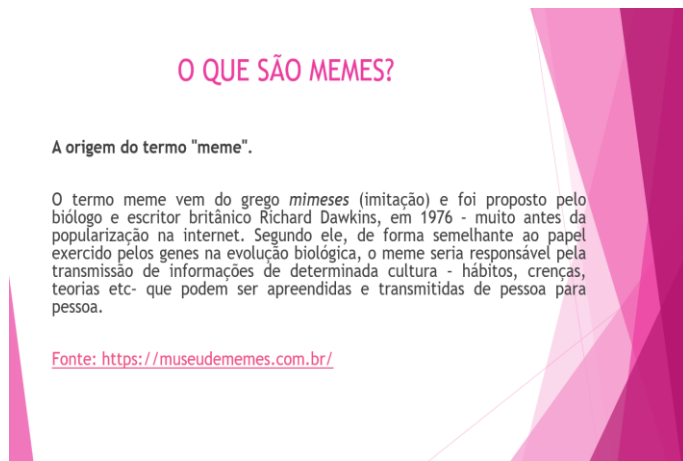
Em seguida, questionou-se aos estudantes (Figuras 4-5), “O que são memes?”.

Figura 4 – O que são memes?



Fonte: Autora (2021)

Figura 5 – Conceituação de memes

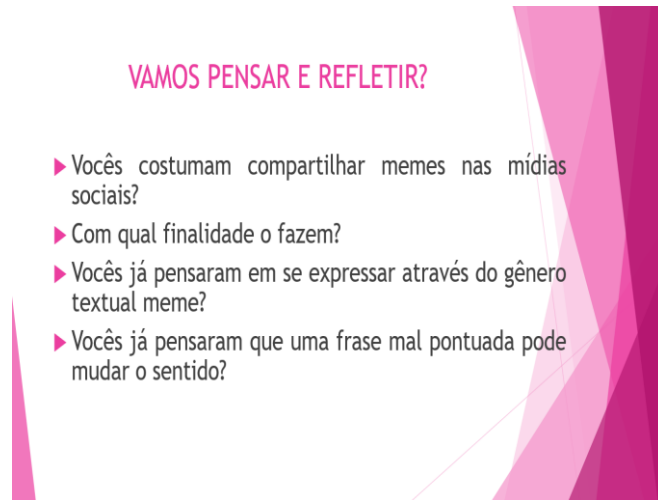


Fonte: Autora (2021)

Nesse momento a pesquisadora/estagiária percebeu que os estudantes já possuíam conhecimento prévio a respeito desse gênero discursivo, havendo também uma participação ativa dos estudantes quando indagados sobre os memes.

Na sequência, utilizaram-se algumas questões para nortear a discussão (Figura 6), sendo debatido sobre a mudança de sentido da frase.

Figura 6 – Questões norteadoras

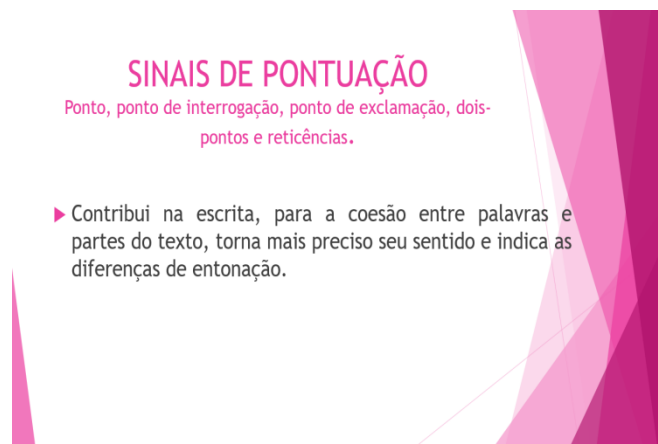


Fonte: Autora (2021)

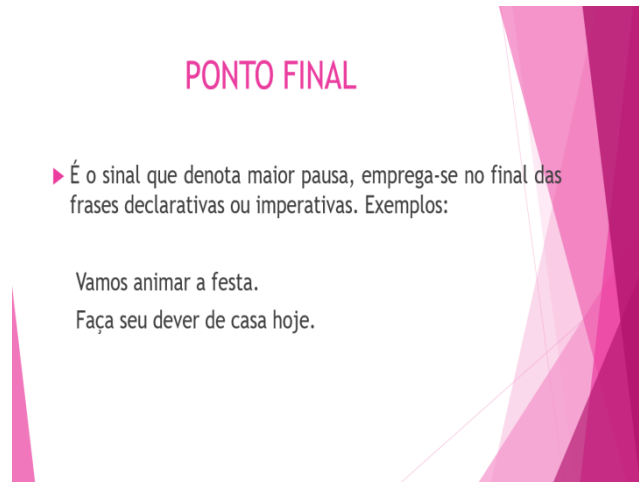
A pesquisadora/estagiária notou que os estudantes antes mesmo de serem questionados perceberam como a pontuação pode mudar o sentido do gênero discursivo e até mesmo em uma conversa. As perguntas que foram usadas para nortear a discussão foram de grande valia para que houvesse uma participação ativa dos estudantes e assim eles pudessem refletir sobre o que foi discutido.

Para finalizar, foi realizada uma apresentação no PowerPoint (Figuras 7-14), para salientar os usos dos sinais de pontuação, explicando o sentido que eles têm e qual a sua utilidade. Posteriormente, foi aberto um debate para discutir o conteúdo estudado.

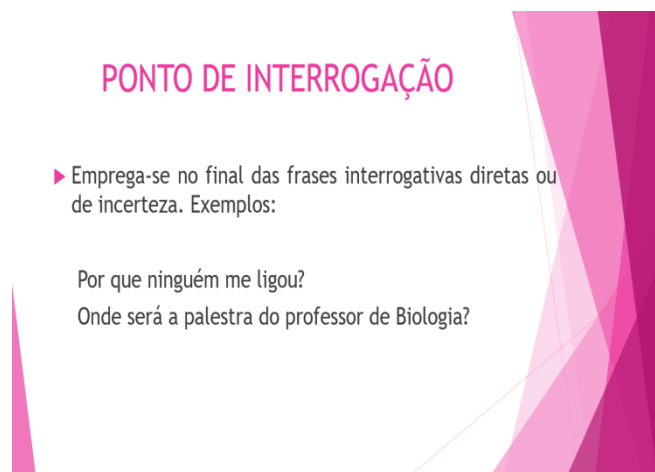
Figura 7 – Sinais de pontuação 01



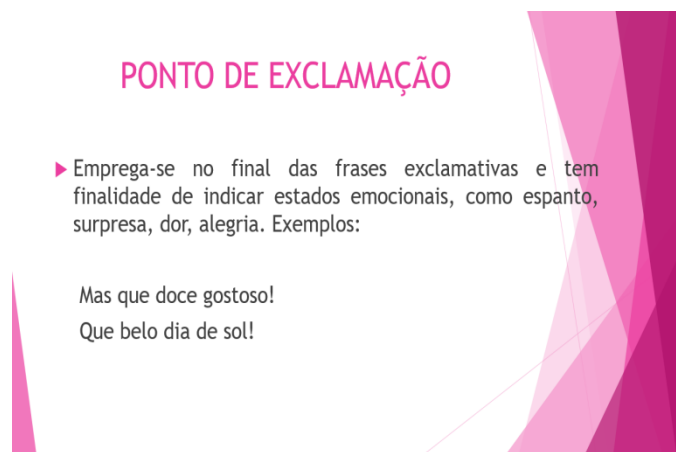
Fonte: Autora (2021)

Figura 8 – Sinais de pontuação 02

Fonte: Autora (2021)

Figura 9 – Sinais de pontuação 03

Fonte: Autora (2021)

Figura 10 – Sinais de pontuação 04

Fonte: Autora (2021)

Figura 11 – Sinais de pontuação 05

DOIS-PONTOS

- ▶ É usado para introduzir uma explicação, esclarecimento, uma citação ou a fala de uma personagem. Exemplos:

Precisamos comprar: leite, carne, ovos, pão e açúcar.
Marcelo era assim mesmo: não tolerava ofensas.

Fonte: Autora (2021)

Figura 12 – Sinais de pontuação 06


**VÍRGULA
EMPREGA-SE A VÍRGULA PARA:**

- ▶ Separar elementos que você poderia listar. Exemplos:

Proibido: bicicleta, fumar e cães.
João, Maria, Ricardo e Augusto foram almoçar.

- ▶ Separar explicações que estão no meio da frase. Exemplos:

Mário, o moço que traz o pão, não veio hoje.
Rita, a professora de Português, formou-se em uma das melhores universidades do país.



Fonte: Autora (2021)

Figura 13 – Sinais de pontuação 07


**VÍRGULA
EMPREGA-SE A VÍRGULA PARA:**

- ▶ Separar o lugar, o tempo ou o modo que vier no início da frase. Exemplos:

Lá fora, o sol está de rachar.
De um modo geral, não gostamos de pessoas estranhas.

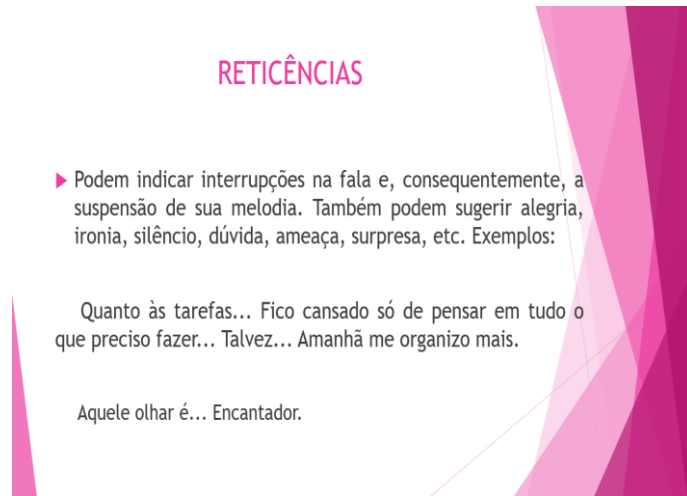
- ▶ Separar termos ou orações independentes. Exemplos:

Vou ali comer, gente.
Eu gosto muito de chocolate, mas não posso comer para não engordar.



Fonte: Autora (2021)

Figura 14 – Sinais de pontuação 08



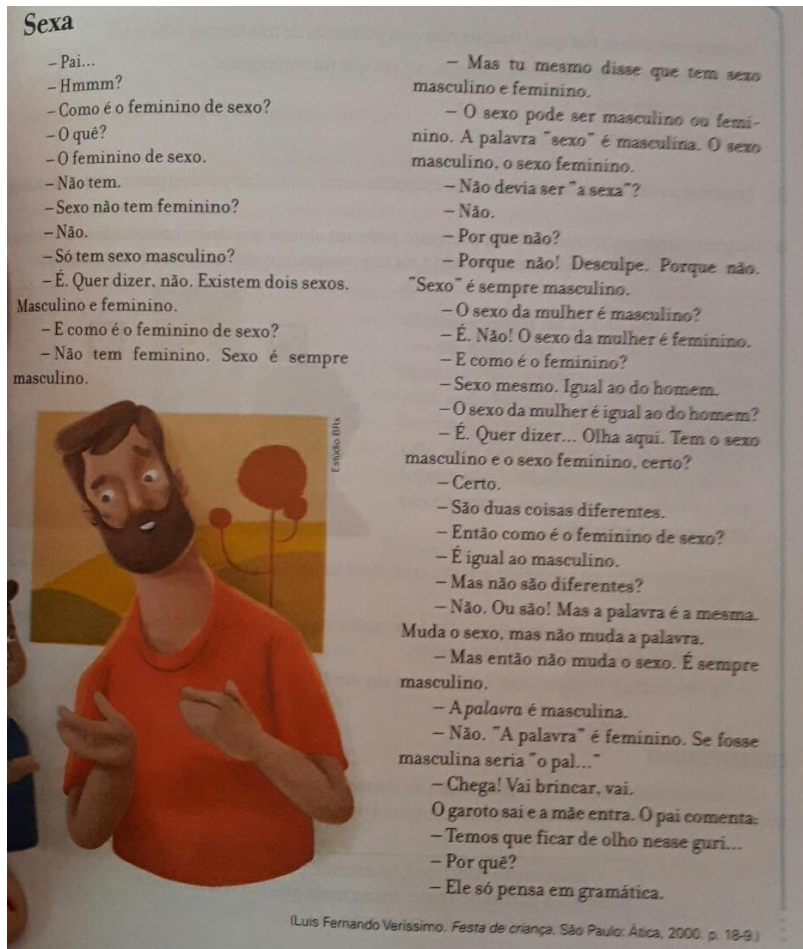
Fonte: Autora (2021)

Nos slides (Figuras 5-14), contendo as classificações, usou-se para exemplificar o uso da pontuação, apenas frases soltas e sem contexto. A pesquisadora percebeu que os estudantes ficaram de modo passivo nesse momento, não havendo participação e nem interação por parte deles.

Por isso, como sugestão para o ensino na ótica da gramática contextualizada, o ponto de partida deveria ter sido o gênero discursivo, para somente depois “relacionar” com os slides com as classificações (Figura 5-14), desse modo, fazendo com que os estudantes refletissem sobre o uso da pontuação no gênero, ou seja, dentro de um contexto. Assim, irá de acordo com Antunes (2014) que critica a improdutividade das aulas de Língua Portuguesa, em relação à gramática, através de frases soltas e descontextualizadas. Também discorre que o gênero discursivo não deve ser usado como “pretexto”. Por exemplo, não adianta utilizar um gênero e seguir pedindo para que os estudantes classifiquem e listem todos os advérbios e decorem as regras gramaticais, sem que exista nenhuma reflexão sobre o sentido e função dentro do texto.

Outra proposta, que poderia ser realizada, seria a partir de um gênero discursivo, contendo uma vasta variedade de sinais de pontuação e assim partindo do objeto de estudo “o gênero discursivo”, poderia ter sido feitas as relações com “os sinais de pontuação”, para que assim os estudantes pudessem refletir sobre seus usos de forma real, ou seja, de maneira útil e significativa, como mostrado na Figura 15, como uma crônica, que “[...] mescla a tipologia narrativa com trechos reflexivos e, em alguns casos, argumentativos.” (SARTEL, 2021, s.p.).

Figura 15 – Crônica “Sexa”

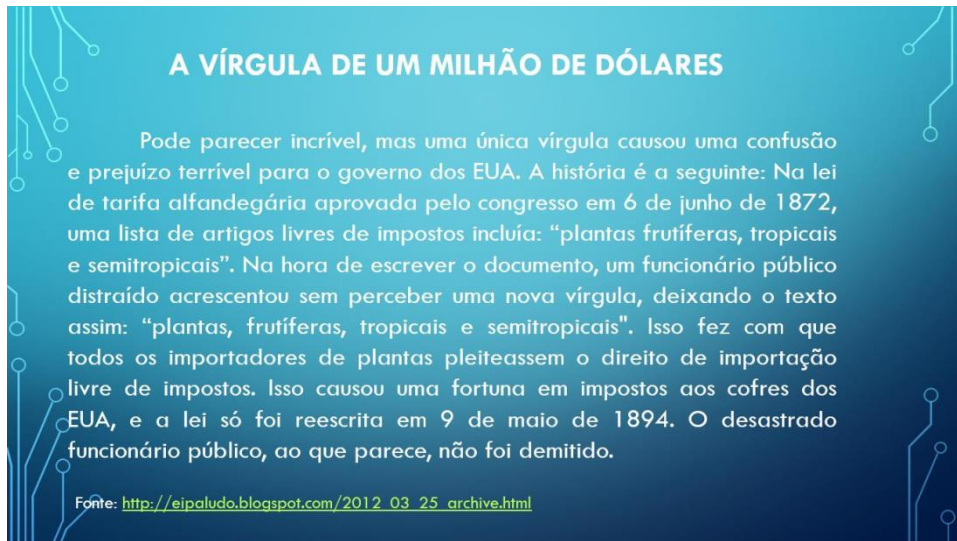


Fonte: Veríssimo (2000, p. 18-19) *apud* Cereja; Magalhães (2015, p. 187)

4.2.2 Segundo momento: aula 2

Em um segundo momento, como leitura inicial motivadora e com a intenção de instigar a curiosidade para que os estudantes lessem e refletissem sobre a importância da vírgula, a pesquisadora/estagiária colocou a história “A vírgula de um milhão de dólares”, Paludo (2012), em modo apresentação do Meet, para a turma (Figura 16).

Figura 16 – Leitura inicial: “A vírgula de um milhão de dólares”



Fonte: Paludo (2012)

A pesquisadora/estagiária percebeu que os estudantes acompanharam e prestaram bastante atenção durante a leitura do gênero discursivo. Após a leitura, alguns estudantes se sentiram inclusive à vontade para comentar de maneira voluntária sobre a importância do uso da pontuação nos gêneros.

Em seguida, a pesquisadora/estagiária mostrou na apresentação o conto “Dançando com o morto”, de Ângela Lago (Figura 17), para refletir sobre o uso da pontuação e também com a finalidade de que eles leiam e comentem sobre o que acharam. Logo, eles foram questionados: “Faz falta pontuação, ou não?”.

Destaca-se que, de acordo com Sartel (2021, s.p.), o conto é:

[...] um gênero literário que possui narrativa curta e tem sua origem da necessidade humana de contar e ouvir histórias. Passa por narrativas orais de povos antigos, trilhando pelos gregos e romanos, pelas lendas orientais, parábolas bíblicas, novelas medievais, até chegar a nós como é conhecido hoje.

Figura 17 – Conto para refletir sobre a pontuação

DANÇANDO COM O MORTO

Dançando com o morto

A viúva estava na cozinha com o filho, contando feliz o dinheiro que tinha encontrado debaixo do colchão, quando o marido, falecido fazia meses, apareceu e veio sentar-se à mesa com eles.

A mulher não se intimidou:
 _ O que você está fazendo aqui, seu miserável?! Me dá paz! Você está morto! Trate de voltar para debaixo da terra.
 _ Nem pensar _ disse o morto. _ Estou me sentindo vivinho.

A mulher mandou o filho buscar um espelho. Entregou ao morto para que ele visse a sua cara de cadáver.
 _ É ... Estou abatido. Deve ser falta de exercício _ disse o falecido.

E mandou o filho buscar a sanfona, e convidou a mulher para dançar. Ela é claro, não quis saber de dançar com o defunto, que cheirava pior que gambá.

O morto nem ligou. Começou dançar sozinho. De repente a mulher viu que um dedo dele estava caindo, e ordenou:
 _ Toca mais rápido, menino!
 Assim que o ritmo se acelerou, caiu outro pedaço.
 _ Mais que depressa, que eu também vou dançar _ ela resolveu.
 E começou a requebrar e saltar e jogou a perna para o alto e balançar a saia.


O marido, animado, tratava de acompanhar as piruetas da mulher, e enquanto isso o corpo dele desmoronava. Até que só ficou a caveira pulando no chão, batendo o queixo.

A mulher caprichou uma pirueta, a caveira imitou e o queixo desmontou. Pronto. Mais que depressa, a mulher mandou o filho buscar um baú para guardar os pedaços do marido:
 _ Põe tudo que é dele, filho. Tudo. Que eu vou procurar uns pregos e um martelo.

Dali a pouco ela voltou e caprichou nas marteladas, para que o morto nunca mais escapulisse.

Enterraram o defunto de novo. Depois jogaram bastante cimento em cima. Só no dia seguinte a viúva lembrou do dinheiro do marido, que ela tinha deixado em cima da mesa.
 _ Cadê?!
 _ Uai, Mãe! Não era para guardar no baú tudo que fosse dele?

Ângela Lago



Fonte:
<http://compartilhandosaberessaberes.blogspot.com/2016/03/dancando-com-o-morto-conto-de-misterio.html>

Fonte: Lago (2012)

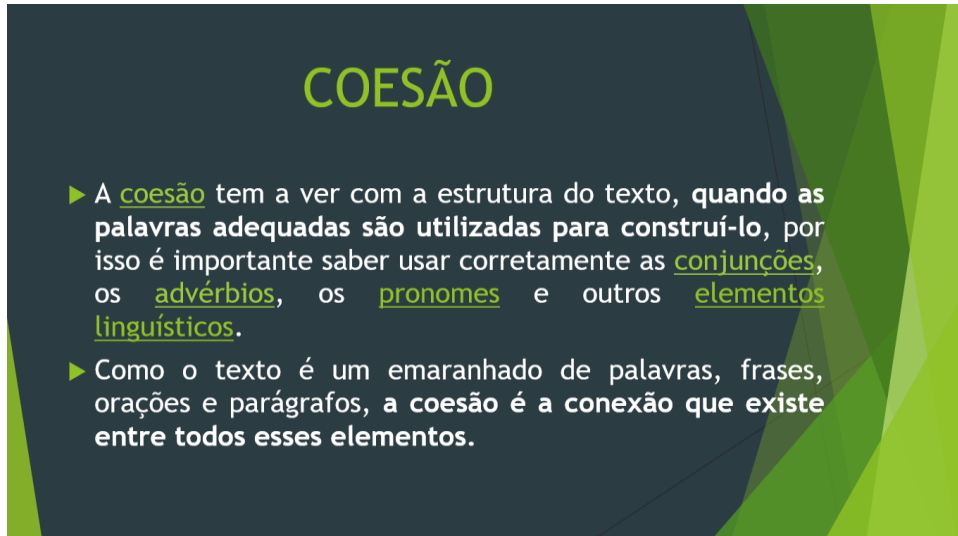
A pesquisadora/estagiária percebeu que houve uma boa participação dos estudantes quando indagados sobre a importância do uso da pontuação, na qual puderam perceber e refletir sobre isso no gênero discursivo. Na sequência os estudantes organizaram a pontuação do conto “Dançando com o morto” como acharam necessário. Após, para que se entendesse o efeito de sentido que os sinais de pontuação exercem, eles leram e alguns acharam a leitura engraçada devido ao uso incorreto da pontuação. Para finalizar, realizou-se um debate de entendimento do efeito de sentido que os sinais de pontuação exercem nos gêneros discursivos no nosso cotidiano.

Dessa forma, percebe-se que o uso dos gêneros discursivos nas práticas pedagógicas para o ensino de Português é aliado do professor e do estudante, considerando que “[...] a competência linguístico-comunicativa das pessoas é um dos recursos fundamentais para o êxito de suas múltiplas atuações sociais, sobretudo no âmbito profissional e dentro de contextos urbanos.” (ANTUNES, 2014, p. 11).

4.2.3 Terceiro momento: aula 3

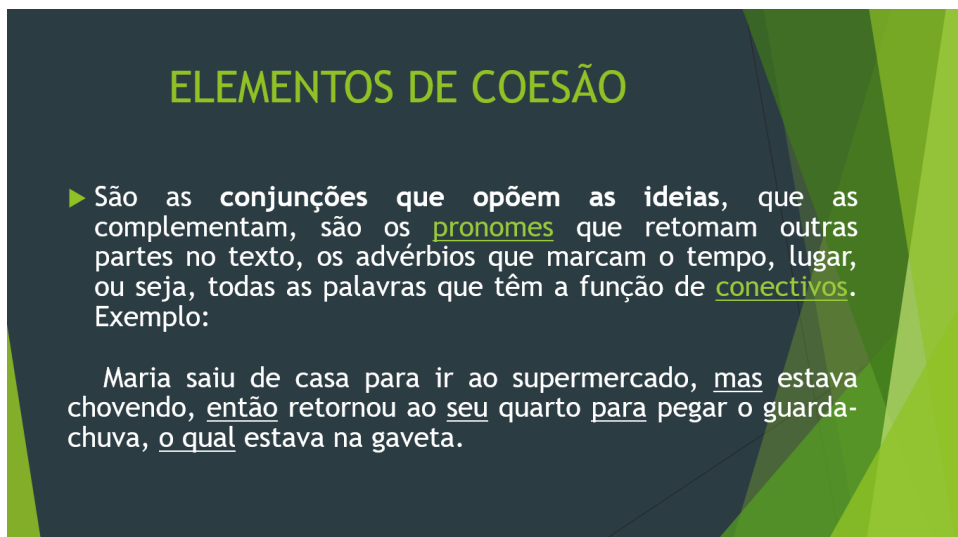
Em um terceiro momento, lembrou-se e retomou-se gênero discursivo “Dançando com o morto” da aula anterior (Figura 17) para fazer uma breve introdução sobre os conceitos de coesão e coerência (Figura 18-22).

Figura 18 – Coesão

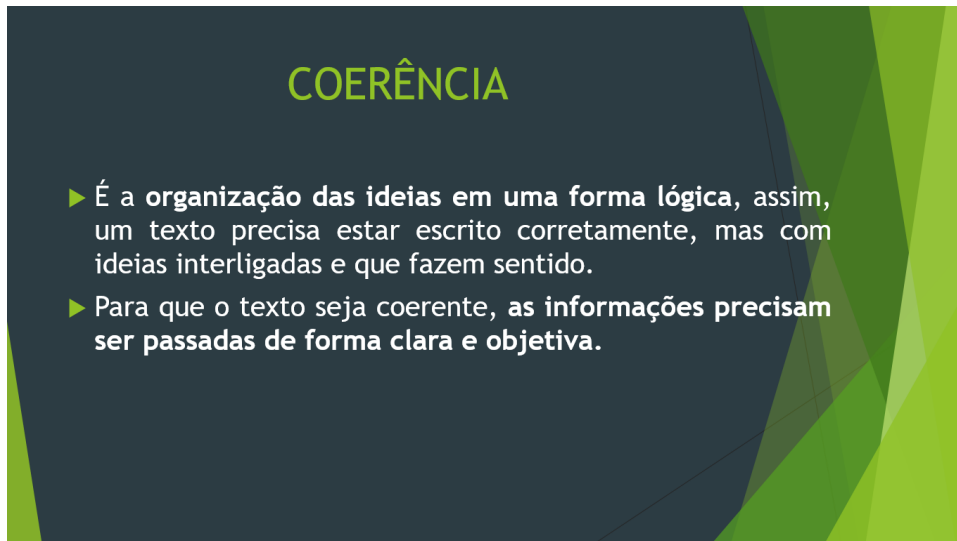


Fonte: Autora (2021)

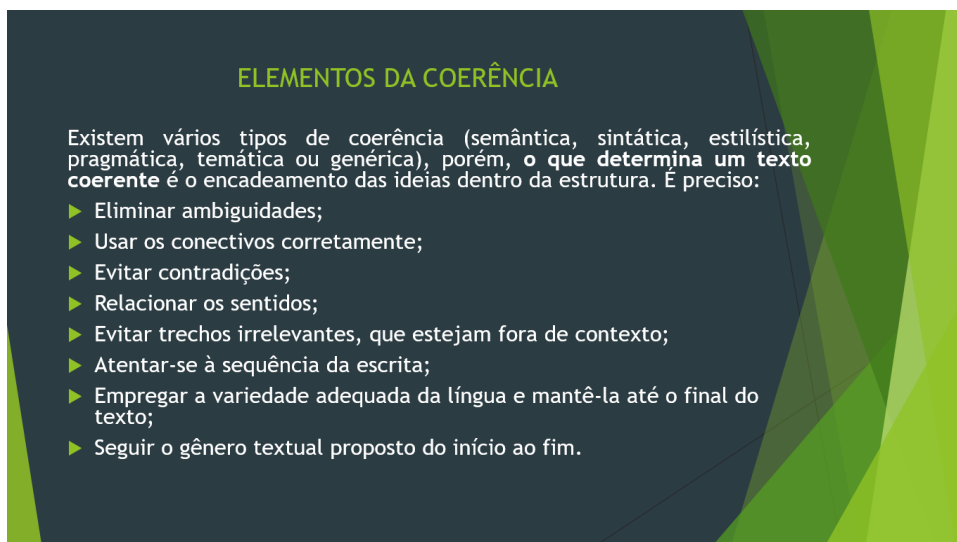
Figura 19 – Elementos de coesão



Fonte: Autora (2021)

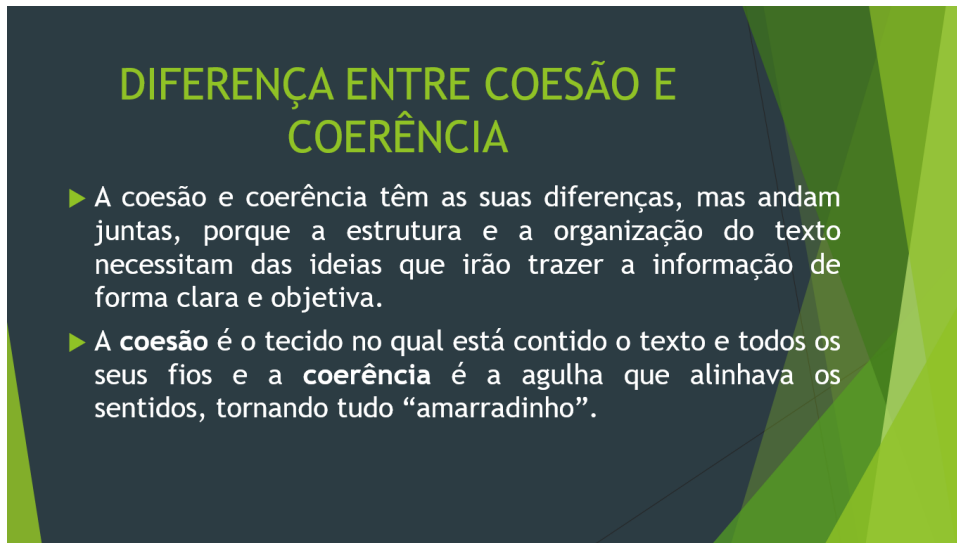
Figura 20 – Coerência

Fonte: Autora (2021)

Figura 21 – Elementos da coerência

Fonte: Autora (2021)

Figura 22 – Diferenças entre coesão e coerência



Fonte: Autora (2021)

A pesquisadora/estagiária pôde constatar a necessidade de um ensino da gramática da Língua Portuguesa não de modo isolado, limitado a nomenclaturas e a norma padrão da língua. Nesse momento, os estudantes permaneceram participativos e conseguiram refletir, relacionando a pontuação com a coesão e coerência.

Para finalizar, os estudantes debateram sobre esses conceitos, relacionando ao conto “Dançando com o morto” (aula anterior) com os conceitos estudados, enfatizou-se a importância do uso da pontuação e inclusive na comunicação, para que seja coesa e coerente, naquilo que se deseja transmitir, seja de maneira oral ou escrito.

A pesquisadora/estagiária observou a participação ativa da grande maioria dos estudantes durante o debate. Dessa forma, sob um viés da gramática contextualizada, concorda-se com Antunes (2013, p. 108): “[...] a mudança no ensino de português não está nas metodologias ou nas “técnicas” usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares.”

4.2.4 Quarto momento: aula 4²

Como sugestão para um quarto momento, com a intenção de instigar e motivar os estudantes, a proposta era apresentar um meme de humor (Figura 22).

Figura 23 – Meme de humor



Fonte: Enquanto isso em Goiás, 2020

Após, era para realizar um debate sobre o gênero discursivo em questão. Na sequência, seriam mostradas aos estudantes as etapas de elaboração de um meme através de recursos tecnológicos do site <https://www.gerarmemes.com.br/>.

Para tarefa de casa, em dupla, a proposta consistia em produzir um meme coeso e coerente. Cada dupla deveria escolher uma ou mais imagens que usaria para a realização do meme, sempre respeitando os valores éticos e morais, postando-o no mural do Padlet (ferramenta on-line).

4.2.5 Quinto momento: aula 5³

Para o quinto momento, tinha-se como proposta a apresentação do mural (Padlet) com os memes, pelo Google Meet. Na sequência, cada dupla deveria escrever uma introdução sobre a escolha do meme no Padlet.

Para finalizar, no encerramento das apresentações, os estudantes deveriam

² O plano de aula 4 não foi aplicado devido à falta de tempo.

³ O plano de aula 5 também não foi aplicado devido à falta de tempo.

tecer comentários dos memes dos colegas, destacando os sinais de pontuação e os efeitos de sentido da coerência e da coesão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi elaborada no formato de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, a fim de apresentar e desenvolver uma análise de um plano de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (8º ano), na ótica da gramática contextualizada.

Ao retomar ao questionamento principal: “Será que a pesquisadora/estagiária de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II planejou o plano de aula no eixo da Análise Linguística/Semiótica na ótica da gramática contextualizada?”, constatou-se que a resposta é afirmativa, pois o plano de aula seguiu as recomendações da BNCC (BRASIL, 2018), RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e dos autores consultados: ANTUNES, 2007, 2013, 2014; AZEREDO, 2010; BAGNO, 2020; BAKHTIN, 1997, 2006; BECHARA, 2001; BROUSSEAU, 1996; CAMPOS, 2014, DOLTZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; LEITE, 2000; MENDONÇA, 2006; NEVES, 2003; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009; SUASSUNA, 1995.

Desse modo, verificou-se que a análise da prática docente possibilita que o professor reflita criticamente sobre a sua prática pedagógica, sobre as suas ações pedagógicas e metodologia de ensino em sala de aula, modificando conforme a necessidade, assim como apontado no primeiro momento da análise do plano de aula, em que foi dada como sugestão outra atividade a fim de alcançar o ensino de Língua Portuguesa de forma contextualizada e conseqüentemente aperfeiçoar a prática pedagógica.

Assim, conclui-se que há muitos estudos acerca do ensino da Língua Portuguesa na ótica da gramática contextualizada e sobre qual seria a melhor maneira de colocá-lo em prática em uma aula, mas elaborar um plano de aula exige muito empenho do professor, pois não é uma tarefa nada fácil. Considerando este cenário, é necessário refletir sobre possíveis falhas que ocorrem na escolha das metodologias de ensino utilizadas, quais são as finalidades das produções propostas pelos professores e como ensinar a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, torna-se necessário que o ensino da Língua Portuguesa não seja modo isolado, limitado a nomenclaturas e a norma padrão da língua, mas a partir de análises linguísticas em gêneros discursivos (orais, escritos), de alcance diário dos estudantes como, por exemplo, jornais, receitas, bilhetes, em situações reais de uso que possibilitam a reflexão do estudante.

Por fim, é possível constatar que os objetivos elencados nesta pesquisa foram alcançados. Espera-se que a pesquisa por meio da autoanálise possa estender-se aos estagiários e aos professores de Língua Portuguesa na elaboração de seus planos de aula de gramática contextualizada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 16. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed.- São Paulo: Publifolha, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina. Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Paulo: Hucitec, 2006.
- BECHARA, Ivanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF: MEC, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb - Inep**. Brasília – DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. *In*: PARRA, C.*et al.* **Didática da matemática: reflexões pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CAMPOS, Elísia. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânone, 2014.
- CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercados letras, 2010.

ENQUANTO ISSO EM GOIÁS. **Humor**: lista 10 dos memes, 2020. Disponível em: <http://enquantoissoemgoias.com/noticias/humor-lista-10-dos-memes/>. Acesso em: 29 set. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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>. Acesso em: 2 out. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAGO, Angela. **Saber e Saberes**, 2012. Disponíveis em: <https://compartilhandosaberesaberes.blogspot.com/>. Acesso em: 22 set. 2021.

LEITE, M. Q. A influência da língua falada na gramática tradicional. *In*: DINO, P. (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2012.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PALUDO, Elizete. **Leituras Compartilhadas**, 2012. Disponíveis em: http://eipaludo.blogspot.com/2012_03_25_archive.html. Acesso em: 22 set. 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

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

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: educação infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. v. 1

SARTEL, Marcelo. Conto. **Português**, 2021. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes-.html>. Acesso em: 02 out. 2021.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 1995.

APÊNDICES

PLANO DE AULA

Tema: Análise Linguística: memes, sinais de pontuação e coesão e coerência.

Nº de aulas: 05 de 50 minutos cada.

Competências: relação entre gêneros e mídias, efeitos e sentido.

Habilidades:

EF69LP05: Inferir e justificar, em textos multissemióticos, tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

EF09LI12: Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, foto reportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

EF69LP08: revisar/editar o texto produzido.

Objetivo geral: Reconhecer e entender a importância dos sinais de pontuação através do gênero memes, salientando a importância do uso da entonação.

Objetivos específicos:

- Introduzir debates sobre o gênero memes.
- Entender a importância da pontuação e da coesão, para efeitos de sentidos do gênero discursivo.
- Associar imagem à escrita, entendendo essa simbiose linguística.
- Refletir sobre o contexto social dos memes relacionando-os com seu

contexto histórico, como: os memes realizados durante a pandemia.

CONTEÚDO: o gênero meme e os efeitos de sentido, usos dos sinais de pontuação e coesão e coerência.

Metodologia e estratégias

Primeiro momento: aula 01

Serão colocados dois memes na tela para que os estudantes observem (em anexos). Conceituar o gênero textual meme usando o site #museu dos memes, referenciado no final deste trabalho. Fazer os seguintes questionamentos aos estudantes:

- Vocês costumam compartilhar memes nas mídias sociais?
- Com qual finalidade o fazem?
- Vocês já pensaram em se expressar através do gênero textual meme? - Vocês já pensaram que uma frase mal pontuada pode mudar o sentido?

Lembrar-se de levantar a mão virtual para responder.

Após, a observação dos memes será debatido sobre a mudança de sentido da frase.

Para finalizar será realizada uma apresentação no PowerPoint, para salientar os usos dos sinais de pontuação, explicando o sentido que eles têm, e qual a sua utilidade. Abrir um debate para discutir o conteúdo.

Segundo momento: aula 02

Para começar a aula, a professora colocará um gênero discursivo “A vírgula de um milhão de dólares”, em modo apresentação do Meet. Será lido para que os

estudantes leiam e reflitam sobre a importância da vírgula. Após a leitura e reflexão será aberto um debate sobre o acontecimento desse episódio. Logo, a professora mostrará na apresentação um conto para reflexão sobre o uso da pontuação, com a finalidade que eles leiam e comentem sobre o que acharam. Faz falta pontuação, ou não? Após a leitura desse conto eles deverão organizar a pontuação do gênero discursivo como acharem ser necessário. Logo, eles irão ler o conto e poderão achar engraçada a leitura devido ao uso incorreto da pontuação. É o momento de entendimento do efeito de sentido que os sinais de pontuação exercem.

Para finalizar será instigado um debate com a seguinte pergunta: a vírgula altera o sentido da frase? Pode causar um problema grave? Por quê?

Terceiro momento: aula 03

Introdução à Coesão e Coerência

Pretende-se fazer uma pequena introdução sobre os conceitos de coesão e coerência através do gênero discursivo base (aula anterior).

Logo, será apresentado pelo Google Meet, um PowerPoint com slides que explicam suas características.

Para finalizar haverá o debate sobre esses conceitos, relacionando-o com o gênero discursivo da aula anterior e dando exemplos encontrados nas mídias sociais.

Quarto momento: aula 04

Na tela estará exposto um meme de humor (em anexo).

Após debater sobre o gênero em questão, será apresentada a proposta da realização dos memes. Para isso haverá uma apresentação dos links com as

explicações básicas da realização e postagem dos memes.

Para finalizar, a professora mostrará aos estudantes como realizar um meme através dos recursos tecnológicos do site <https://www.gerarmemes.com.br/>. A produção textual do meme deve estar coesa e deve ter coerência, deve estar fazendo bom uso dos sinais de pontuação. O estudante deverá escolher a imagem que usará, sempre respeitando os valores éticos e morais.

Observação: a tarefa da realização do meme será dever de casa, e os estudantes deverão postar no mural (Padlet) escolhido pela professora.

Quinto momento: aula 05

Apresentação do mural com os memes, que será mostrado na apresentação do Meet, pela professora. Cada dupla deverá escrever uma introdução sobre a escolha do meme no mural.

Como encerramento os estudantes deverão tecer comentários dos memes dos colegas: será realizado o debate coletivo com a intenção da fixação dos conteúdos trabalhados em aulas anteriores, como os sinais de pontuação e o efeito da coerência e da coesão.

Avaliação: a avaliação será diagnóstica e processual.

Recursos didáticos: imagens, computador, Canva, PowerPoint, Padlet, entre outros.

Cronograma: Este plano de aula será realizado em cinco períodos de 50 minutos cada um.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova. Fronteira, 2009.

BLASTINGNEWS. **12 casos de gente que se deu mal por não saber usar a vírgula.** Disponível em: <https://br.blastingnews.com/curiosidades/2017/10/12-casos-de-gente-que-se-deu-mal-por-nao-saber-usar-a-virgula-002087667.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRAINLY. **Tarefa.** Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/14683668>. Acesso em: 29 set. 2021.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 9º ano, reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CULTURA GENIAL. **Literatura.** Disponível em: <https://www.culturagenial.com/contos-curtos-para-ler-agora-mesmo/>. Acesso 17 set. 2021.

ENQUANTO ISSO EM GOIÁS. **Humor:** lista 10 dos memes. Disponível em: <http://enquantoissoemgoias.com/noticias/humor-lista-10-dos-memes/>. Acesso em: 29 set. 2021.

GRAN CURSOS ONLINE. **Vou ali comer.** Disponível em: <https://www.facebook.com/grancursosonline/photos/vou-ali-comer-gente-1365746830124006/>. Acesso em: 16 set. 2021.

#MUSEU DE MEMES. **O que são Memes.** Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em 17 set. 2021.

LEITURAS COMPARTILHADAS. **Pontuação, sinais de pontuação.** Disponível em: http://eipaludo.blogspot.com/2012_03_25_archive.html. Acesso em: 22 set. 2021.

STOODI. **Coesão e Coerência:** aprenda como usar e qual a diferença entre elas! Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/portugues/coesao-e-coerencia/>. Acesso em: 16 set. 2021.