

PARTE 2

**SOBRE RELATOS DE PROPOSTAS PARA
O ENSINO DE LÍNGUAS**

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE PERÍODO COMPOSTO A PARTIR DO GÊNERO *MEME*: O RELATO DE UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO DE SINTAXE NO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Marcelo Amorim Sibaldo

Aline Milena Borges da Silva

Kelly Carolaine dos Santos Pereira

Márcio Allan Silva de Miranda

INTRODUÇÃO

Nós, os autores deste capítulo, participamos do Projeto de Extensão “Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica – RULLE”, integrando o Grupo de Trabalho “Análise Linguística/Semiótica”. O projeto, desenvolvido pelo Grupo PET-Letras/UFPE, tinha dois objetivos focando, por um lado, a educação básica: apresentar/discutir novas teorias, metodologias e tecnologias para o ensino de línguas e literaturas através de oficinas de aprendizagem colaborativas. Por outro, no ensino

superior: contribuir para a formação dos discentes de Letras e para os demais participantes da equipe executora do projeto, alunos de graduação e pós-graduação em Letras da UFPE. Para atingir a esses objetivos, o Grupo se dividiu em seis Grupos de Trabalho (GT) e, como mencionado, formamos o GT de *Análise Linguística/Semiótica*.

Na primeira reunião do projeto, objetivou-se, com todos os professores da educação inscritos na atividade, apresentar o projeto e identificar as demandas existentes na comunidade desses professores através de uma sondagem e avaliação diagnóstica. Para fazer o levantamento das problemáticas vivenciadas pelos professores na sala de aula e devido ao grande quantitativo de inscritos, dividimos os participantes em seis¹ grandes grupos para que pudéssemos ter um espaço de escuta mais organizado para executar a diagnose sobre cada um dos eixos temáticos que seriam abordados no projeto.

Durante a conversa, todos os professores presentes na sala relataram vários obstáculos que contribuíram para a dificuldade de abordar o ensino de *Análise Linguística/Semiótica* de forma contextualizada para o aluno. Dentre as questões levantadas, alguns dos impasses relatados foram: (i) *como ensinar as regras de forma eficiente e com sentido considerando a gramática como material de consulta?*; (ii) *como driblar o costume dos alunos, no que concerne ao ensino puramente gramatical, e propor novas práticas?*; (iii) *como dar conta dos diferentes objetivos (vestibular, concurso e afins) considerando os diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e EJA)?*; (iv) *como trabalhar a língua de forma menos mecânica e mais interativa, refletindo e utilizando os usos da língua?*; (v) *como trabalhar a estrutura?*; entre outras.

Assim, com base nas dificuldades expostas pelos docentes no grupo de *Análise Linguística/Semiótica*, notamos que se destacaram cinco necessidades: (i) ensino de regras; (ii) engessamento no ensino; (iii) formação continuada para atualizações teórico-metodológicas; (iv) análise e leitura; (v) dificuldades em trabalhar temas específicos em sintaxe e ortografia. Contudo, tendo em vista a organização do projeto, foi preciso delimitar o foco temático da oficina, haja vista o tempo de realização de 3 horas/aulas por oficina, o que não seria suficiente para atender a todas as demandas trazidas pelos professores. Para mais, considerando que a oficina seria realizada no turno da noite e de forma virtual, através de uma plataforma de videoconferência, devido ao contexto pandêmico da Covid-19, reconhecemos a possibilidade de exaustão que poderia ocorrer por conta do tempo excessivo frente às telas atrelada ao cansaço da jornada de trabalho dos professores e licenciandos que participariam da atividade.

Com essa premissa em mente, houve uma reunião interna do GT de *Análise Linguística/Semiótica* e decidimos elaborar uma oficina que buscou colocar em prática o aparato teórico-metodológico das teorias contemporâneas que versam sobre a Análi-

1 O número de grupos correspondeu ao quantitativo de GT, que, posteriormente, elaborariam oficinas temáticas que foram sendo realizadas ao longo do projeto, sendo, respectivamente: (i) análise linguística/semiótica; (ii) preconceito linguístico, variação linguística e cultura no ensino de línguas; (iii) ensino de línguas baseado em gêneros textuais (orais e escritos); (iv) ensino de língua estrangeira; (v) ensino de literatura; e (vi) aspectos psicopedagógicos no ensino de línguas e literaturas.

se Linguística/Semiótica na educação básica. Com ênfase para a abordagem do *período composto* foi escolhido o gênero *meme* para ser a matéria textual desse ensino, tendo em vista que o conteúdo em questão pôde, ainda que de forma indireta, relacionar-se e responder outras questões que foram expostas pelos professores e licenciandos no momento da avaliação diagnóstica.

Assim, o objetivo deste capítulo é descrever a oficina ministrada no projeto RUL-LE. Tal oficina propõe uma nova metodologia para o ensino de *Período Composto*, levando em consideração o que a BNCC traz para o eixo de Análise Linguística/Semiótica. Para alcançar esse objetivo, o presente capítulo está dividido da seguinte forma: na segunda seção, trazemos brevemente como a BNCC trata a Análise Linguística, discutindo a inclusão da Análise Semiótica em seu bojo; na terceira seção, relatamos como a oficina que propõe uma metodologia para o ensino do tradicional “Período Composto” foi executada; na terceira seção, apresentamos o resultado da avaliação feita da nossa oficina pelos professores da educação básica que estavam presentes; nas “Considerações Finais”, apresentamos alguns achados deste capítulo.

6.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, em 1997 e 1998, marca a consolidação de um novo conceito de língua(gem) que, naturalmente, pautou o direcionamento dado às práticas de ensino na área a partir de então. Assumiu-se, assim, a linguagem como uma atividade discursiva resultante da interação entre indivíduos em um determinado momento histórico e o texto, unidade de ensino, como a manifestação dessa atividade. Sendo a escola o lugar adequado à ampliação da competência linguística e considerando-se que os sujeitos se apropriam do conhecimento quando de fato agem sobre eles (BRASIL, 1997, p. 33), o documento propõe a articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa em torno de dois eixos: uso – ligado às práticas de escuta e leitura e de produção de textos orais e escritos – e reflexão – ligado à prática de análise linguística.

No mesmo quadro teórico, a BNCC reitera as práticas de linguagem já delineadas nos PCNs com o acréscimo da abordagem das multissemioses (produção escrita, oral e multissemiótica; análise linguística/semiótica). Essa postura é fruto do reconhecimento da emergência de novas práticas de linguagem e suas consequentes “formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, Ensino Fundamental, p. 68), mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O hipertexto é um exemplo de meio contemporâneo de exposição de conteúdos, que traz à tona a necessidade de apropriação de novos letramentos, com os quais se torna possível o uso consistente e produtivo dos diversos gêneros da cultura digital. Afinal,

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre

outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, re-distribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) [...] (BNCC, Ensino Médio, p. 487 – grifos originais).

Nesses termos, a BNCC traz de maneira articulada às competências específicas de área, um conjunto de habilidades. Essas, por sua vez, se ligam às práticas de linguagem e não necessariamente são exclusivas de uma delas, pois o eixo do uso e da reflexão (análise) se interpenetram e se retroalimentam (BNCC, Ensino Fundamental, p. 82), como é o caso da produção de textos e da análise linguística. Finalmente, tem-se ainda, como categoria organizadora do currículo, os campos de atuação, os quais designam as esferas sociais onde as práticas de linguagem se realizam. É no interior desses campos que os gêneros discursivos transitam.

No que tange especificamente à análise linguística/semiótica, objeto de nosso interesse aqui, as habilidades são divididas entre conhecimentos grafológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, por meio dos quais o professor deve criar situações para que os alunos operem sobre a linguagem, permitindo-os entender o funcionamento do texto à medida que refletem sobre ele e estabelecem, por exemplo,

comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BNCC, Ensino Fundamental, p. 81).

Isso porque a análise linguística/semiótica “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...]” (BNCC, Ensino Fundamental, p. 80). Tal trabalho compreenderá, por conseguinte, olhar para cada materialidade de uma forma adequada a seu tipo de linguagem, ao integrar na análise a observação de elementos significantes que revestem formas não propriamente linguísticas, mas que são igualmente importantes na construção da unidade do texto.

Portanto, distinguindo-se do ensino tradicional de gramática, a expressão *análise linguística/semiótica* diz respeito a uma prática que, ao tomar como unidade básica o texto, mescla atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo estas últimas realizadas em etapa final e responsáveis pela construção de noções que auxiliem a descrição dos fenômenos observados.

Bezerra e Reinaldo (2020) definem as atividades linguísticas como ações de linguagem praticadas nos processos interacionais mediante as quais um tema é desenvolvido; as epilinguísticas como atividades de reflexão sobre os recursos expressivos

de que se faz uso em um determinado texto; e as metalinguísticas como operações de sistematização dessa mesma linguagem. Nesse processo, o trabalho epilinguístico tem um valor especial, uma vez que

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1997, p. 27-28).

A refacção compreende o momento em que o aluno faz as mudanças que julgar importante para que o texto atenda a seu propósito comunicativo. Logo, não se trata de conformar a sua produção a um conjunto de regras, pois, nesse caso, a gramática atua apenas como um meio, não um fim. É “um instrumento para possibilitar ao aluno o entendimento do que ele lê e o domínio da variedade linguística de prestígio” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 49).

No nível sintático, a BNCC do Ensino Fundamental traz, entre outros, os seguintes conhecimentos a serem trabalhados dentro da prática de análise linguística/semiótica, distribuídos nas habilidades para cada ano: funções sintáticas, organização canônica das sentenças do português juntamente à organização de períodos compostos e aos fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora). Em se tratando do estudo do período, pode-se constatar, nos 6º e 7º anos, várias habilidades voltadas a identificar e classificar orações e períodos (se simples ou compostos, se separados por conectivos ou apenas por vírgula) e a identificar constituintes imediatos da oração, como sintagmas nominais e verbais. Já nos anos finais, a ênfase recai sobre a diferenciação entre coordenação e subordinação, além das relações de sentido que os conectivos de cada tipo operam.

A respeito disso, é oportuno dizer que, embora a adoção da prática de análise linguística/semiótica suscite o uso de novos procedimentos metodológicos, guiados, principalmente, pelas necessidades demonstradas pelos estudantes, a escolha de verbos como “identificar” e “classificar” no quadro de habilidades referido (que o leitor pode verificar na BNCC de EF, por exemplo, na página 173) é, de alguma maneira, sintomática da longa presença, no ensino de Língua Portuguesa, de exercícios de reconhecimento e memorização, com foco no domínio da metalinguagem. Desse modo, mesmo diante de novas propostas teóricas de ensino, ainda é possível notar resquícios desse modo tradicional de abordagem da língua, para muitos ainda considerado o único realmente válido.

Vale destacar que, nas aulas de análise linguística/semiótica, a abordagem desses elementos deve partir do entendimento de que todos os usuários da língua já possuem um conhecimento gramatical implícito, resultante de experiências antecedentes e paralelas à escola, haja vista essa não ser a responsável por “ensinar o português”, mas fornecer as condições para que a competência linguística e a própria noção de língua se complexifiquem. Por essa perspectiva, torna-se possível interagir com os saberes do aluno e garantir a ampliação de seu repertório linguístico e cultural (BNCC, Ensino Fundamental, p. 70).

Como exemplo, segue uma das habilidades previstas para o Ensino Médio relacionada à prática de análise linguística:

(EM13LP06) *Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua (BNCC, Ensino Médio, p. 498).*

Mais adiante, fica esclarecido que os “efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem” podem ser observados em muitos aspectos, como elementos da Sintaxe do Português (processos de coordenação e subordinação), sonoros, visuais (imagens e vídeos) e as relações dessas materialidades com o verbal, já que, como pontuado inicialmente, “os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BNCC, Ensino Médio, p. 478).

Em suma, a análise linguística/semiótica, quando entendida e realizada segundo seus próprios termos e não como subterfúgio para a manutenção do velho ensino gramatical, pode levar a escola a formar alunos com plena capacidade de *saber a língua*, isto é, de dominar as habilidades necessárias a seu uso em situações concretas de interação (GERALDI, 1984, p. 47). Para tanto, faz-se preciso, no ensino de língua, tal como propõem alcançar as habilidades já aludidas, “potencializar os processos de compreensão e produção de textos”, “possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa” e, ainda, “ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação” (BNCC, Ensino Médio, p. 499).

Na próxima seção, iremos apresentar o material que levamos para os professores da educação básica na oficina sobre o uso do período composto, utilizando os memes.

6.2 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO PERÍODO COMPOSTO A PARTIR DE MEMES

Em primeira instância, na oficina, foi necessário fazermos uma breve discussão sobre o gênero escolhido para nossa proposta pedagógica: o meme. Tal gênero, por ser relativamente novo, tem sido objeto de muitos estudos que, apesar de visarem a definir suas características e sua função frente à sociedade, ainda não chegaram a um consenso.

De certeza, ao refletirmos previamente acerca do que seria o *meme*, não conseguimos dissociar o seu conceito do espaço virtual da Internet. Para nós, usuários das redes, a Internet, sobretudo as redes sociais, constituem o suporte desse gênero. Em conformidade ao exposto, encontramos, rapidamente, esta acepção ao pesquisarmos sobre o meme: “A expressão meme de *Internet* é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFS e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet” (WIKIPÉDIA, 2021).

Partindo dessa primeira definição, ainda sem aprofundamentos teóricos, já é possível destacarmos a existência de uma certa maleabilidade nos memes, visto que podemos ter uma imagem, um vídeo, um áudio ou até um gesto sendo considerado meme pela comunidade usuária das redes. Em outras palavras, sua forma, em comparação a outros gêneros, parece ser, ainda, bem mais imprecisa, uma vez que se trata de ser ou não viral nas redes. Essa inconsistência, na sua materialidade, faz com que alguns estudiosos, inclusive, não cheguem a considerar os memes como um gênero textual.² Embora haja essas dissonâncias teóricas, para esta proposta didática, optamos por nos ancorar nos estudos de Silva e Cortez (2020) e Freitas (2019), que afirmam que

Tão logo se popularizou o uso da internet, associou-se à ideia de meme o processo de “viralização” que, no senso comum, diz respeito ao efeito de compartilhamento em massa de determinadas materialidades (posts), propiciado pelas ferramentas digitais, principalmente os sites de redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook e WhatsApp, por exemplo) que permitem um usuário “postar” determinado conteúdo (músicas, notícias, vídeos, etc.) [...] (SILVA e CORTEZ, 2020, p. 389).

Dessa forma, entendemos que a condição primordial para a emergência dos memes é o processo de *viralização* associado a um viés *humorístico*. Em consonância a isso, Freitas (2019), para além de defender o estatuto de gênero textual dos memes, chega a alegar que “o meme se torna uma ferramenta tão ou mais usada nos dias atuais, quantos os gêneros já tradicionais, mostrando o rejuvenescimento do texto (p. 5)”. Com base nessas afirmações, acreditamos que a ascensão do meme esteja associada a

2 Como é o caso de Cavalcante e Oliveira (2019), que defendem o meme sob o estatuto de prática linguageira digital.

pelo menos dois aspectos: (i) o fato de ser ancorado em um contexto virtual que facilita sua disseminação; e (ii) o fato de constituir uma “nomenclatura coringa”³ que abrange diversas formas de composição.

Assim, feitas as considerações sobre o gênero, e entendendo que nossa preocupação é utilizar o meme em sala de aula e não o conceituar, resta-nos uma questão a ser esclarecida: Por que o uso de memes no ensino de língua? Como resposta, elencamos a seguir alguns pontos que justificam a construção de uma proposta que lança mão do meme para tratar do eixo da *análise linguística/semiótica* – mais precisamente da temática do período composto. Para nós, o trabalho com os memes:

Possibilita integrar o ensino gramatical a práticas de linguagem reais e significativas para o aluno, visto que estamos lidando com um gênero com o qual os alunos já possuem familiaridade;

Abarca outras variedades linguísticas e, por consequência, pode enriquecer o trabalho com a língua pela discussão de construções não previstas na norma-padrão e os efeitos de sentido por elas gerados;

Permite reflexão sobre a língua, a partir de uma construção de natureza multissemiótica, pois, como já discutimos, os memes podem ser encontrados sob a materialidade de imagem, vídeo e/ou áudio;

Constitui, por integrar imagens do cotidiano para a produção do efeito de humor, uma nova experiência de comunicação e, em decorrência, serve à reflexão sobre o uso da língua no espaço virtual.

Para além dessas motivações, é imprescindível destacarmos a dificuldade dos alunos ao lidarem com o assunto *período composto*,⁴ inclusive, dos próprios professores para o seu ensino, já que essa temática foi levantada pelos próprios professores quando da nossa reunião de avaliação diagnóstica sobre as principais dificuldades sobre o ensino de língua materna. Assim, percebemos, ainda, que esse impasse não fica restrito ao alunado, mas alcança boa parte dos docentes da educação básica. Como resultado, comumente os professores optam pela via mais cômoda: definições sintáticas engessadas e exercícios classificatórios de orações. Essa via, como bem sabemos e já constatamos anteriormente, não dá espaço para a reflexão tão defendida pelos documentos curriculares.

Para começarmos a oficina e apresentarmos uma proposta metodológica para o ensino do período composto a partir do gênero *meme*, apresentamos um plano de aula, advertindo, entretanto, que esse plano poderia ser adaptado a uma sequência didática ou até mesmo inserido em um projeto que a escola poderia estar pensando em desenvolver ou já desenvolvendo e, assim, poder ser “diluído” em mais aulas, a depender da série em que o plano seria aplicado.

3 Conceito utilizado por Silva e Cortez (2020).

4 Chegamos a essa conclusão com base nas experiências práticas vivenciadas por nós em sala e com base nos relatos dos professores que participaram das oficinas.

Figura 6.1 – plano de aula apresentado na oficina.

Plano de Aula

Tema: Período composto

Público-alvo: alunos da 3ª série do ensino médio

- Objetivo geral:
 - Levar o aluno a refletir acerca do fenômeno do período composto a partir do gênero *Meme*;
- Objetivos específicos:
 - Apresentar o gênero *Meme*;
 - Ampliar a discussão acerca do tema proposto (período composto);
 - Levar o aluno a refletir acerca da língua em uso em contextos menos monitorados e em contextos mais monitorados.

Plano de Aula

- Conteúdo programático:
 - Apresentar o gênero *Meme* aos alunos;
 - Iniciar uma discussão acerca do gênero e sua relação com a linguagem;
 - Apresentar o tema do período composto;
 - Aplicar a atividade sempre propondo a reflexão por parte dos alunos tanto em relação ao gênero quanto ao tema da análise linguística;
 - Aferir, desde o início da apresentação até a execução da atividade, a familiaridade ou não do tema por parte dos alunos

Materiais: Projetor do *Google Meet*

Recursos didáticos: recursos de mídia e projeção do *Google Meet*

Tempo de aula: 3 horas

Fonte: os autores

Como pode ser visto nos *slides* apresentados na oficina, o público-alvo pensado para o nosso plano foi o grupo de alunos da 3ª série do ensino médio, pensando que parte do conteúdo programático suscitaria matérias já vistas em séries anteriores e, por isso, seria o ideal. Entretanto, explicamos que, a depender do objetivo, poderiam ser aplicadas partes da oficina em séries anteriores. Além disso, os objetivos (geral e específicos) foram apresentados com vistas ao enfoque no uso do período composto em memes e, a partir dele, uma reflexão sobre a língua e a apresentação da metalinguagem que envolve a temática.

Após isso, introduzimos a noção do gênero *meme*, apresentando alguns conceitos e quais memes, especificamente, iríamos trabalhar na oficina, haja vista que o gênero *meme* abarca uma quantidade razoável de formas de textos que são encontrados basicamente no universo da Internet e de aplicativos de redes sociais, como o *Instagram* e o *TikTok*, por exemplo.

Desse modo, a fim de driblar a “névoa” que parece se instaurar sobre a prática de análise linguística/semiótica, trouxemos dois memes que serão sucedidos por discussões que ilustram e ratificam a riqueza do trabalho com esse gênero.

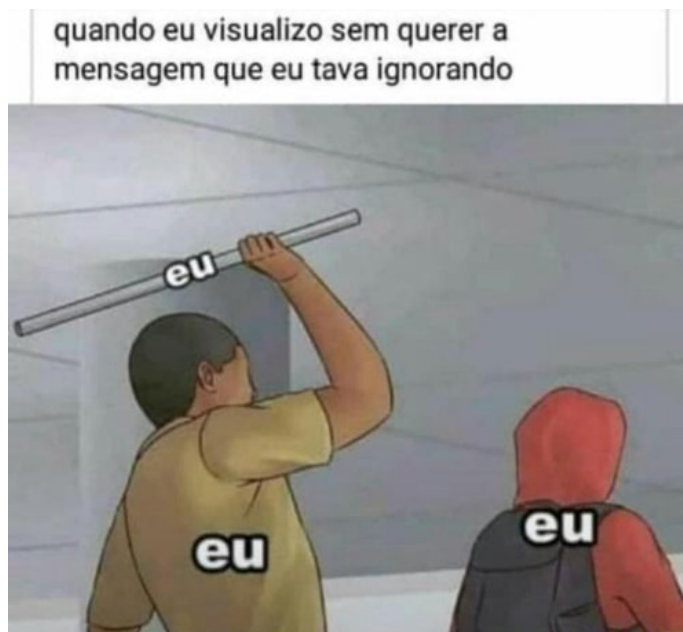
Figura 6.2 –

tem gente que da vontade de guardar
numa caixinha



Fonte: Twitter (2021).

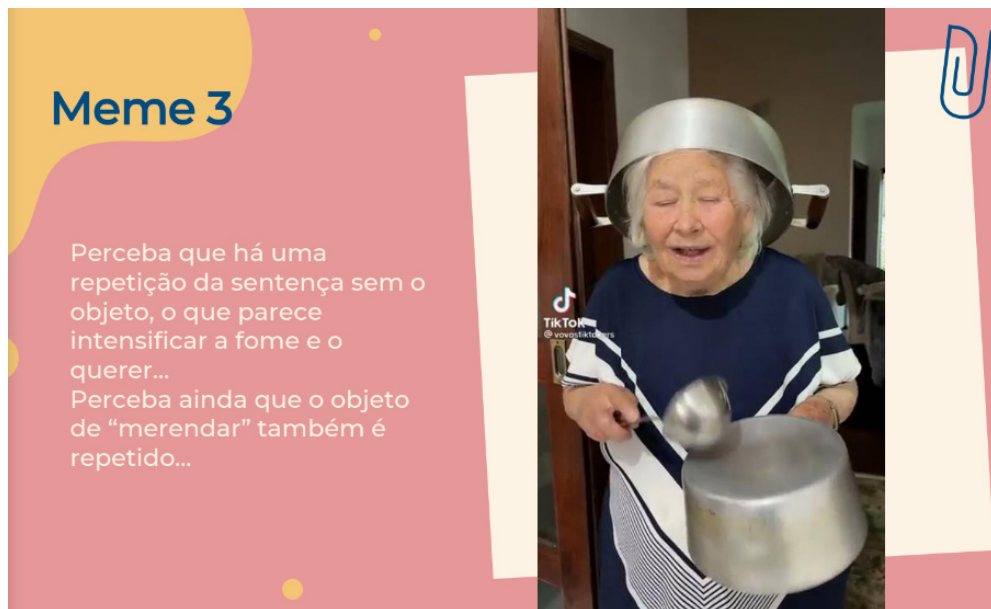
Figura 6.3 –



Fonte: Twitter (2021)



Ao apresentarmos o *meme* 3, começamos explorando a ideia de um outro tipo de *meme* (não somente texto e imagem, mas vídeo também) e de retextualização, uma vez que a música do *meme* foi criada por outros blogueiros e usado por muitos outros *tiktokers*, após viralizar. O *meme* escolhido foi o da figura a seguir, que você pode ver usando o *QR code* acima:

Figura 6.4 – Apresentação do *mime* 3 da oficina.

Fonte: os autores

Na letra da música que compõe o meme, temos somente um período composto:

- (1) Eu ‘tô com fome e quero merendar pão com mortadela.

Antes de analisar a sintaxe propriamente desse texto, fizemos os professores observarem na oficina que, apesar de relativamente “pequeno”, o período em questão tem muita riqueza linguística para ser explorada, principalmente, se o analisamos atrelado ao contexto do meme. Por exemplo, observamos, no nível fonético/fonológico, que o “batuque” ao fundo da música que acompanha o meme é “ecoado” pelas oclusivas do texto “/t/ô /k/om fome e /k/ero meren/d/ar /p/ão /k/om mor/t/a/d/ela”, o que deixa a música e sua letra numa harmonia interessante e propicia o fato de a música se tornar “chiclete”, além do tom cômico e inusitado do conteúdo do próprio texto.

Outras questões, além da ordem sonora, que falamos aos professores que participaram da oficina poderiam ser exploradas nas aulas de Análise Linguística (doravante AL) para aguçar a reflexão tem a ver com a perífrase “estar com”, usada na primeira oração do período, “Eu tô com fome”. Por que os autores usaram a perífrase no lugar do verbo “ter”? Haveria alteração de sentido se trocássemos para o uso desse verbo? Incitamos os professores a levar a reflexão aos seus alunos de que “estar com” reflete mais um estado passageiro do sujeito da oração do que “ter”. Assim, podemos ter diferenças de efeito de sentido em dizer, por exemplo:

(2) a. O João *tem* olhos azuis.

b. O João *está com* olhos azuis.

Em (2a.), João nasceu com seus olhos de cor azul, já em (2b), provavelmente, ele está usando lentes de contato. Essa é uma discussão interessante e já se tem literatura especializada no assunto que reflete uma característica importante da sintaxe do português brasileiro (ver AVELAR, 2019).

Ainda em relação à AL sobre o período em (1), mostramos que poderiam ser discutidas questões sobre as escolhas lexicais para compor o meme. Por exemplo, por que o uso de “merendar”, ao invés de “comer”? Seriam verbos “sinônimos”?⁵ Teríamos outro efeito de sentido se trocássemos o verbo? Por quê? A métrica e a melodia mudariam com essa troca? Que implicações teriam em relação ao sentido?

Uma questão de ordem léxico-semântica que também poderia ser discutida na AL tem a ver com a seleção de argumentos do verbo “merendar”, ou seja, sobre a transitividade desse verbo. Na música do meme, há a repetição do período sem se explicitar o objeto direto do verbo “merendar” (“eu tô com fome e quero merendar/ “eu tô com fome e quero merendar”), o que parece intensificar a *fome* e o *querer merendar*,⁶ e, logo em seguida, há uma pausa e a repetição do objeto “pão com mortadela” (“eu tô com fome e quero merendar/ “eu tô com fome e quero merendar”/ “pão com mortadela”/ “pão com mortadela”). Algumas questões podem ser colocadas aí para a reflexão no uso da língua: por que a omissão do objeto de “merendar” parece não “fazer tanta falta”? Por que posso falar algo como “O João merendou ontem à tarde!” com a omissão do objeto direto do verbo “merendar”, mas também posso falar “O João merendou pão com mortadela ontem à tarde!”? Há mudança no sentido de “merendar”? Em relação à transitividade verbal, ele é transitivo ou intransitivo? Por quê?

Além dessas questões que trouxemos brevemente aqui sobre o meme 3, discutimos, na ocasião da oficina, outras relações ao texto do meme, que, por espaço, não discutiremos aqui.

Veja que em um texto, relativamente, pequeno, podemos discutir aspectos relacionados à AL de diversos níveis de análise, fazendo com que o aluno *efetivamente* faça uma reflexão sobre os usos linguísticos, permitindo se conscientizar dos usos que ele faz de modo natural e, às vezes, inconsciente, a fim de que lhe sejam dadas ferramentas importantes para a construção de gêneros textuais que lhe exijam uma maior argumentação/formalização das estruturas gramaticais de sua língua. De forma alguma, estamos querendo dizer, diferente do que um modo prescritivista de língua o

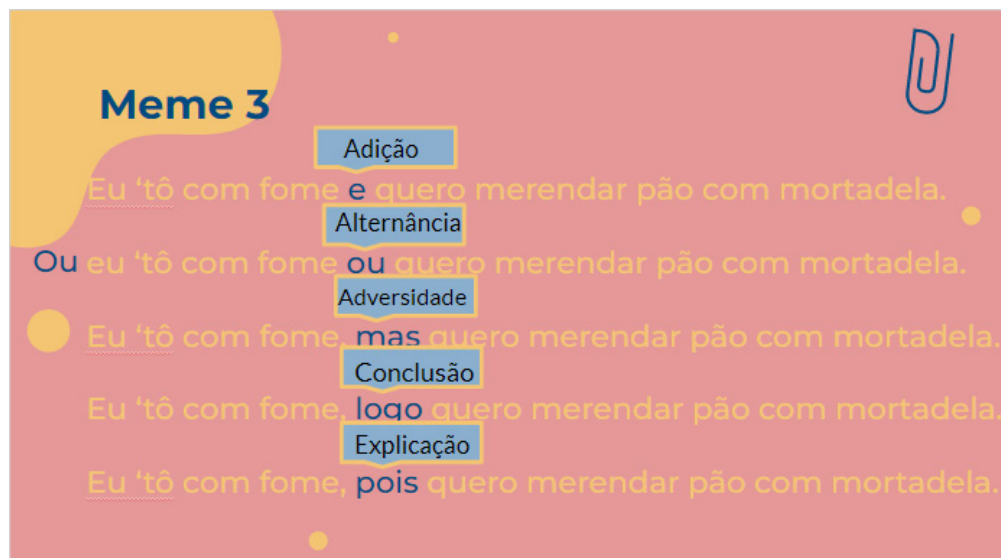
5 É importante aqui lembrar de que não existem “sinônimos perfeitos”, como já nos apontam Ilari & Geraldi (2006) e estudos anteriores até, e de que a escolha daquela palavra, naquele determinado contexto pragmático, tem um determinado efeito de sentido que mudaria se outra palavra (mesmo um “sinônimo”) estivesse em seu lugar.

6 É muito comum vermos no nosso dia a dia repetições para querer intensificar um evento: (i) O João falou, falou e não disse nada! (ii) O João começou a correr, aí ele correu, correu... (iii) O telefone chamou, chamou, mas ninguém atendeu!

quer fazer, que o falante não sabe sua língua e que exista algo “errado” na língua, mas a construção de gêneros mais formais se torna mais efetiva quando se tem consciência de como sua língua se organiza e como essa organização pode ser feita (usando e conhecendo todos os níveis de análise linguística) para se melhor argumentar, sobretudo no uso da língua(gem) nas esferas formais, coisa que os Sofistas faziam desde a Grécia Antiga. Para isso, entendemos que o recurso de se focar em determinada parte da estrutura do texto e o conhecimento de metalinguagem são essenciais! Claro, sabendo o porquê de seu uso e de sua função na “organização” de sua língua, para um uso *consciente* de um texto argumentativo.

Já passando para a parte que foi foco da oficina, o ensino de período composto, começamos discutindo o papel da conjunção⁷ coordenativa “e” que “liga” duas cadeias de palavras que podem se “sustentar” sozinhas no discurso: (i) “eu tô com fome” e (ii) “quero merendar pão com mortadela”. Exploramos a ideia de que, a depender do efeito de sentido pretendido pelo falante, poderíamos mudar esse item:

Figura 6.5 – Apresentação do *meme* 3 da oficina.



Fonte: os autores

Como pode ser observado na Figura 6.3, podemos mudar o conectivo que “cola” esses “pedaços” maiores de estrutura linguística e, assim, mudar o sentido para além do de “adição”: podemos indicar, ainda, “alternância”, “adversidade”, “conclusão”, “explicação”, fazendo essa troca. Mencionamos o fato de que essas estruturas são in-

7 Dentro das diversas correntes da Linguística, o nome para esses tipos de elementos varia bastante: conectores, conectivos, articuladores do discurso/texto, operadores argumentativos/discursivos etc. Vamos preferir aqui o uso da tradição gramatical, pelo fato de nossa oficina estar voltada para o ensino de língua portuguesa na educação básica e, às vezes, o livro didático utilizado e a gramática consultada preservam esse nome. E ainda: priorizar o uso de um desses “novos” termos também prioriza uma determinada corrente teórica e, ainda, pode fazer alguma confusão terminológica tanto para os alunos quanto para os professores.

dependentes *sintaticamente*, ou seja, têm sua estrutura argumental toda já “preenchida”, em outras palavras: os verbos já têm seu sujeito (ainda que oculto, como na segunda oração) e complementos no seu devido lugar, pois, como havíamos mostrado, quando discutimos os memes anteriores, a depender do contexto, do gênero textual e das semioses envolvidas no texto, as funções sintáticas podem ser satisfeitas por um efeito de sentido pretendido num determinado contexto;⁸ ou pela necessidade de uma métrica mais acurada, como num poema; ou pela necessidade de uma “melodia” mais precisa, como numa música; ou, até mesmo, pelas imagens e/ou outras semioses envolvidas numa construção de uma morfologia de um gênero textual mais complexo, como o caso dos memes apresentados. Por exemplo, uma foto de um *iPhone* pode satisfazer a posição de objeto de um verbo como *querer* sem que a palavra *iPhone* esteja explícita num texto, como no texto a seguir:

Figura 6.6 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Podemos também pensar num contexto oralizado em que o objeto de “querer” esteja na cena em que a interação verbal esteja sendo construída. Esses elementos podem satisfazer funções sintáticas e, logo, podem ser recuperados pela pragmática, mas, em textos mais formais, em que outras semioses (como foto, figura, emojis etc.) têm uso mais restrito, é importante que as seleções semânticas dos verbos sejam respeitadas e os argumentos sejam satisfeitos com uso de um elemento verbal. Essas questões que estão sendo colocadas aqui – e que até parecem muito “óbvias”! – são interessantes de serem colocadas (“[...] às vezes é útil pedir à evidência que se

8 Vejam, por exemplo, as relações referenciais que podem estar no que está sendo dito (relações endofóricas) ou fora (relações exofóricas).

justifique”, como diria Benveniste (2005, p. 284)), porque chegamos a ver textos sobre o ensino de AL que “cobram” da *gramática* algo que é da *retórica* e/ou de outras áreas de estudo da linguagem. Ora, falar sobre a *estrutura* e transitividade argumental é uma coisa e falar sobre a *função* daquela estrutura com ou sem o argumento verbal explícito em um determinado contexto pragmático é outra! Talvez não haja nenhum mal em querer ensinar as duas coisas juntas, mas há muito mal em trocar uma pela outra, sem fazer as distinções necessárias antes.

Retomando o que expusemos no meme 3 em relação às orações coordenadas, pontuamos que as duas cadeias de palavras (“eu tô com fome” e “quero merendar pão com mortadela”) “conectadas” pela conjunção aditiva “e” são independentes⁹ *sintaticamente* (mas não *pragmaticamente*, repetimos), ou seja, têm o mesmo *status* “sintático” em relação à dependência de complementos. Entretanto, podemos mudar esse *status* de independência e criar dependências *sintáticas* entre essas cadeias, acrescentando-lhes as *conjunções subordinativas*.¹⁰ Percebam que, quando adicionamos essas conjunções às cadeias, antes ligadas pela conjunção coordenativa “e”, que eram “livres” sintaticamente, ficam lhe “faltando algo”:¹¹

Figura 6.7 – texto com foto ocupando uma função sintática.



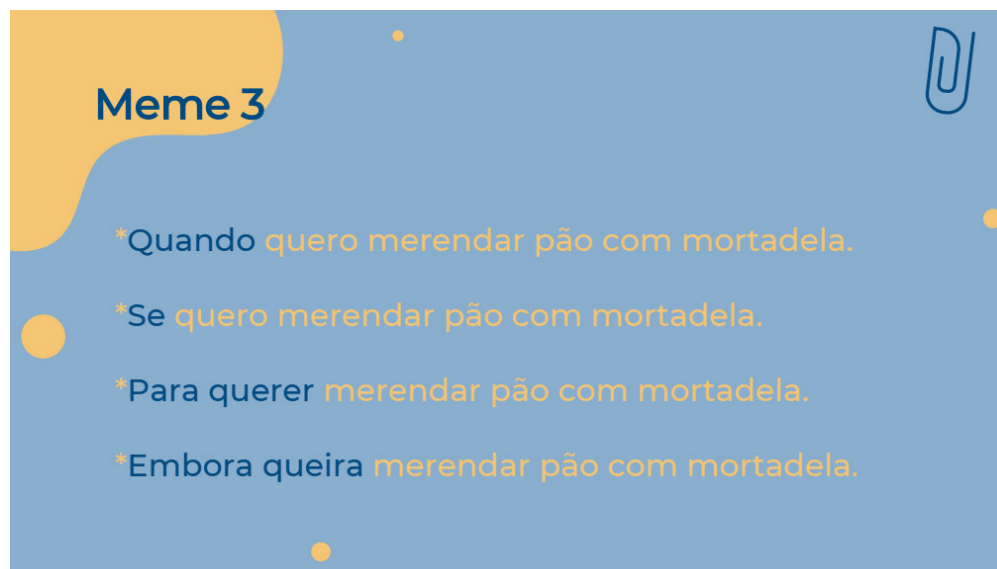
Fonte: os autores

- 9 E, aqui, colocamos muitos resultados de estudos formalistas e funcionalistas que objetam essa assunção “para baixo do tapete”, entendendo que a discussão de que nos valemos aqui é a da tradição gramatical e que a discussão desses estudos nos demandaria mais tempo e espaço na oficina. Acreditamos, entretanto, que a discussão, como proposta aqui, contempla tais perspectivas também.
- 10 Mencionamos, na ocasião da oficina, que existem diferenças entre introduzir uma conjunção coordenativa e uma subordinativa que, se fôssemos desenvolver aqui, extrapolariam os limites que delimitamos para este texto. Essas diferenças serão material primordial para trabalhos futuros somente.
- 11 O asterisco diante dessas estruturas indica que lhe falta algo para completar seu “sentido” e, assim, não são estruturas bem formadas sintaticamente.

Na Figura 6.5, vê-se que podemos acrescentar a conjunção que indica *tempo* (“quando”) e *condição* (“se”) e o tempo e modo do verbo *estar* permanece inalterado, de modo diferente, se acrescentamos a conjunção de *finalidade* (“para”) e de *concessão* (“embora”), teremos de mudar o verbo para seu *infinitivo* e *subjuntivo*, respectivamente. Vemos aqui, então, que existe uma dependência entre a conjunção subordinativa adicionada e o tempo/modo do verbo da oração a qual tal item foi adicionado.

As mesmas dependências e fenômenos, discutidos anteriormente com a primeira oração do meme 3, acontecem com a segunda parte do período, como podemos ver a seguir:

Figura 6.8 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Assim, da mesma forma que discutido anteriormente, essa parte do período, que, antes era independente sintaticamente, no meme 3, torna-se dependente; logo, *subordinado* a algo que não está presente nos períodos antecédidos pelo asterisco. Assim, apresentamos uma diferença entre as conjunções coordenadas e as subordinadas.

Em seguida, mostramos, na oficina, as diferenças, que os manuais de gramática, normalmente, apresentam entre “frase”, “período” e “oração”. Lembramos que essas concepções são distintas, porque apresentam, também, noções distintas: a noção de “frase”, por exemplo, leva em consideração um critério semântico, já que não é preciso ter uma categoria morfológica ou sintática para se conceber uma frase, mas o que se convencionou chamar de “sentido completo”. Assim, elementos maiores ou menores, como uma palavra como “perigo!” ou “socorro!”, sem verbo, podem ser consideradas frases. Já um critério gráfico é utilizado, quando se considera a noção de “período”, uma vez que se assume que o período é a cadeia “escrita” que se inicia com uma letra maiúscula e termina com um ponto final, podendo ter um ou mais verbos entre este espaço. Por fim, o critério morfossintático é utilizado para se delimitar a “oração”, uma vez que a presença de um verbo é o critério definidor da oração.

Feitas as distinções mencionadas, mostramos os termos da oração, como tradicionalmente apresentados nos manuais de gramática:

Figura 6.9 – Termos da oração.

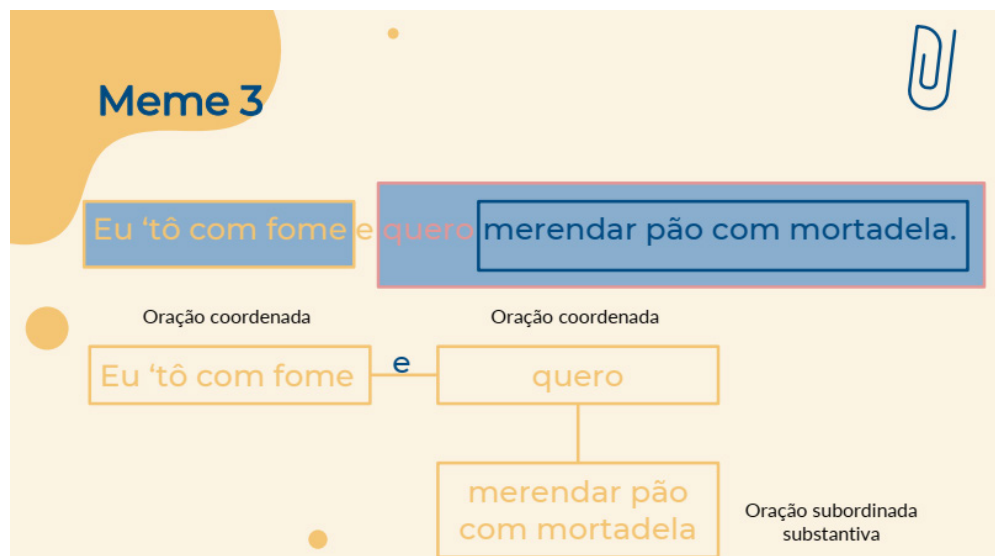


Fonte: os autores

Lembramos que, sintaticamente, há uma distinção entre termos “essenciais”, “integrantes” e “acessórios” e que esses termos podem ser satisfeitos por sintagmas menores que uma oração (como um sintagma nominal ou preposicional, por exemplo), ou por sintagmas oracionais (ou seja, com um ou mais verbos) e, ainda, diante de gêneros textuais intersemióticos, por figuras, gráficos, vídeos etc. e até mesmo por significações de inferências do contexto extralinguístico. É importante mencionarmos que a nomenclatura utilizada pela gramática tradicional não tem *nada* a ver com o *efeito de sentido* que se quer produzir em um determinado contexto. Assim, um termo “acessório”, como um adjunto adnominal, por exemplo, é *acessório* para a “predicação” nominal, mas é importantíssimo para um efeito de sentido que se quer produzir num determinado contexto, como o de venda de um celular, por exemplo. Imagine vender um celular sem dar a ele características? “Novo”, “bonito”, “funcional” etc. são elementos que podem ser “adjuntos” ao celular, e, assim, termos “acessórios” para a predicação, mas elementos bem significativos para quem deseja vender o tal de celular. É importante que o professor faça essa distinção.

Assim, continuando a explorar o texto do meme 3, observamos que o texto possui três verbos: O verbo *estar* antes da conjunção *e*; e os verbos *querer* e *merendar* depois. O que nos faz ver que temos um período composto (por coordenação e subordinação), já que a cadeia “merendar pão com mortadela” é o objeto do verbo *querer* e, como contém um verbo, é uma oração, pelo critério estabelecido anteriormente nesta seção. Inclusive, podemos substituir essa cadeia por um sintagma nominal: “Quero [uma merenda].” Assim, fizemos um exercício de se colocar as orações desse texto dentro de retângulos, em que, em cada retângulo temos uma oração, logo, uma cadeia com um verbo, como a seguir:

Figura 6.10 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Perceba que as orações coordenadas (e, aqui, não mencionamos serem sindéticas ou assindéticas) estão em retângulos de um mesmo nível; já a oração subordinada (que, por ter função de objeto direto, é substantiva), por “depender” da oração principal “quero”, colocamos num outro nível. Essa distribuição de retângulos lembra a organização de um organograma em que orações coordenadas estão num mesmo nível e orações subordinadas num nível abaixo, em razão de sua “dependência” *sintática* de um outro elemento.

Ao final desse meme, retornamos aos memes iniciais da nossa oficina. No meme 1, por exemplo, mostramos como alguns exercícios poderiam ser feitos em sala de aula para aguçar a reflexão a partir do uso na AL. Vejamos:

Figura 6.11 – texto com foto ocupando uma função sintática.

Se tivéssemos que inserir o conteúdo da figura do “meme 1” em um gênero textual verbal, como poderíamos inserir no texto?

Qual a relação que a figura estabelece com o texto “Tem gente que dá vontade de guardar numa caixinha”? Adjunto ou complemento?

Você se foi
@vocesefoi

tem gente que da vontade de guardar numa caixinha

A photo shows a young girl in a pink shirt and white shorts standing in a cemetery, looking at the camera with her hands on her hips. In the background, there are several tombstones and trees.

Fonte: os autores

A partir desse meme, podemos incitar o aluno a verbalizar a figura exposta no meme. O aluno deverá perceber que todos os verbos têm sua estrutura argumental “completa”, ou seja, têm seu sujeito e/ou complemento satisfeitos no texto: o “ter” que é um verbo impessoal, nesse caso, logo, só pede objeto, “gente”; o verbo “dar” que, nesse caso, não é “bitransitivo” e não tem o sentido de “entregar algo a alguém” e parece fazer uma “locução” com “vontade”. A explicação dessas questões faz com que o aluno perceba a mudança e “leveza” de alguns tipos de verbo em alguns contextos sintáticos e pragmáticos, como o verbo “dar”; o verbo “guardar” tem seu objeto direto elíptico, sendo retomado por “gente”. Assim, como os argumentos estão no texto, responde-se à pergunta sobre o *status* da foto no meme, que é de adjunto. Já para a pergunta que interpela sobre transformar a foto em texto verbal, demos uma sugestão e, partindo da ideia de organizar os períodos em formato de organograma estabelecido anteriormente, fizemos a seguinte proposta:

Figura 6.12 – texto com foto ocupando uma função sintática.

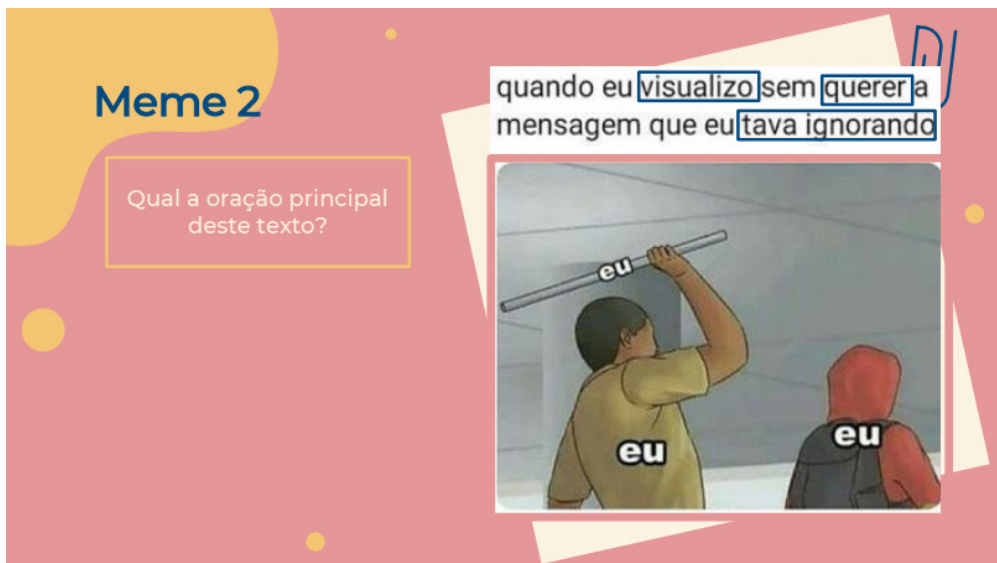


Fonte: os autores

Diante da resposta de que a foto tem um *status* de adjunto, e não de complemento, introduzimos no período uma oração subordinada *adjetiva*, para substituir o valor imagético da foto; observamos que todas as orações do texto são subordinadas, logo o organograma é colocado como uma oração dependendo da outra. Deixamos claro que os efeitos de sentido e os contextos são diferentes quando usamos figuras e/ou texto verbal. Assim como não existem “sinônimos perfeitos”, não existe mudança verbal-semiótica em um texto que possa exprimir as mesmas funções num determinado contexto.

Sobre o meme 2, a questão que levantamos tem a ver com a relação entre o texto verbal e a figura:

Figura 6.13 – texto com foto ocupando uma função sintática.

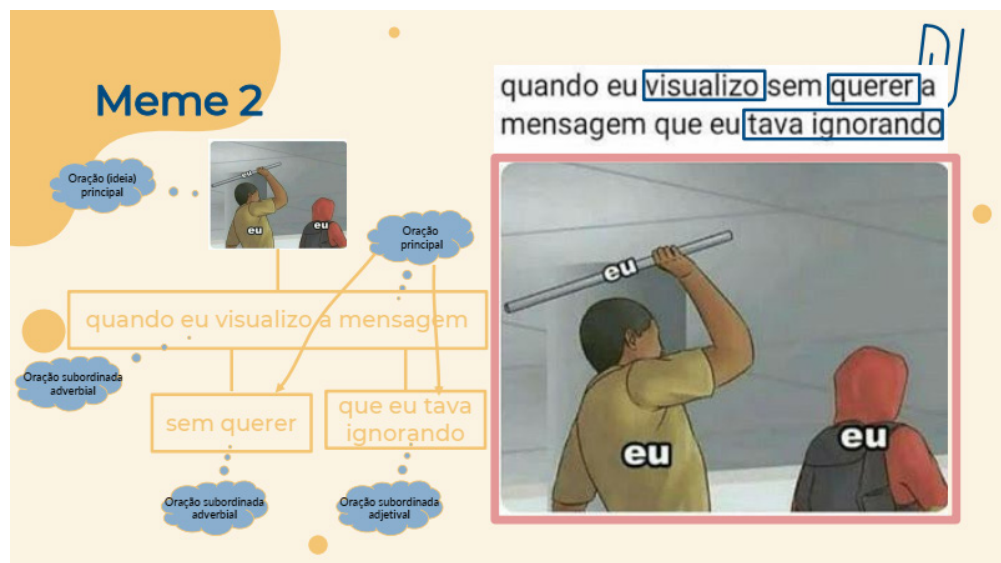


Fonte: os autores

Como havíamos mencionado, o texto verbal tem uma grande dependência com a figura. Tanto que, sem a imagem, o meme perderia a graça e o “sentido”, já que o texto verbal é iniciada por uma *oração subordinada adverbial* e, por ter valor de advérbio, é um *adjunto*¹² sintaticamente falando, logo, precisa de algum elemento para modificar. Nesse caso especificamente, fizemos os professores perceberem que a *oração* (ideia) “principal”, nesse meme, é, na verdade, a figura. É nela que o texto se ancora e “modifica”. Desse modo, aplicando a estrutura de organograma que propomos para mapear as relações de “igualdade” (coordenação) e “dependência” (subordinação) das orações dos períodos, sugerimos que a figura ocupa a posição inicial do período, uma vez que é a ideia principal da qual desencadeia os períodos subsequentes. Assim, o esquema ficaria da seguinte forma:

12 Mais uma vez, achamos necessário relembrar que o fato de que ter um valor de *adjunto* sintaticamente, ou seja, um termo “acessório”, não implica em dizer que não seja necessário para o evento comunicativo, com o que se quer dizer e no efeito de sentido do texto. Os adjuntos são muito importantes para o nível informacional dos textos: Onde? Como? Com quem? Com o quê? Quando? etc. São informações importantíssimas para um texto, mas *sintaticamente* são termos que não são “solicitados” pelo verbo (ou nome ou adjetivo...) e, por isso, são adjuntos, uma classificação que remonta à gramática tradicional.

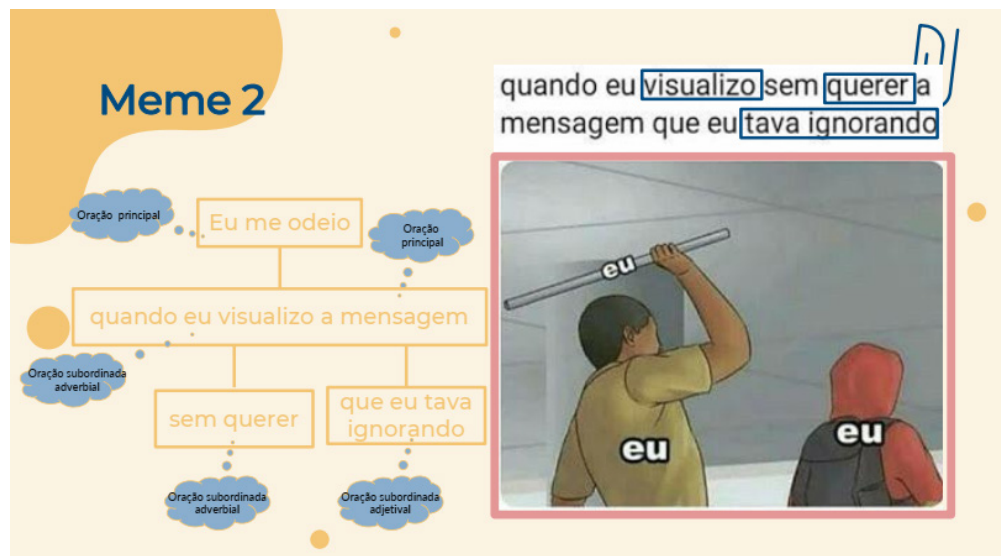
Figura 6.14 – texto com foto ocupando uma função sintática.



Fonte: os autores

Como atividades para os alunos, podemos propor uma retextualização na figura do meme, como “ideia principal”, para um texto verbal. Como sugestão de resposta, demos a seguinte:

Figura 6.15 – texto verbal para a oração principal.



Fonte: os autores

Acreditamos que esse tipo de atividade é importante para que o aluno perceba que os textos podem ter várias semioses, a depender da função e do contexto em que se insere e, ainda, entender e refletir sobre o uso linguístico de cada um desses recursos que podem ser linguísticos ou extralinguísticos. A partir dessa reflexão, o aluno passa a ter mais autonomia para a construção de textos verbais e multissemióticos, visando ao contexto pragmático e, assim, exercitando a competência comunicativa.

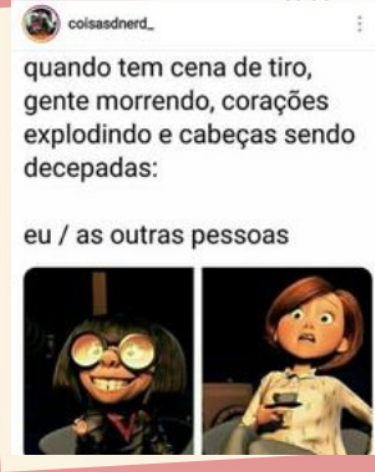
Ao final da oficina, como proposta de atividade mostramos um meme, mais uma vez, em que as funções sintáticas são preenchidas por figuras e propomos questões que agucem a reflexão linguística com base nos efeitos de sentido deflagrados a partir de uma organização das orações e figuras e de formas de retextualização considerando contextos pragmáticos distintos, como podemos ver a seguir:

Figura 6.14 – proposta de atividade da oficina.

Proposta de atividade

Questões:

- 1) Se as figuras viessem antes do texto, teríamos o mesmo efeito de sentido? Por quê? Se não, quais seriam as diferenças? Argumente reorganizando o meme.
- 2) Qual o sentido de “/” neste meme? Argumente.
- 3) Imagine que você esteja conversando sobre filmes terror e queira mandar um áudio de *WhatsApp* para seu novo amigo, falando o conteúdo deste meme. Crie esse áudio e, depois, explicita o que foi mudado para que as figuras “coubessem” nesse seu texto oral.
- 4) Tente fazer o diagrama apresentado anteriormente na nossa oficina, separando as orações subordinadas e coordenadas e explicitando os efeitos de sentido extraídos da sua disposição no texto.



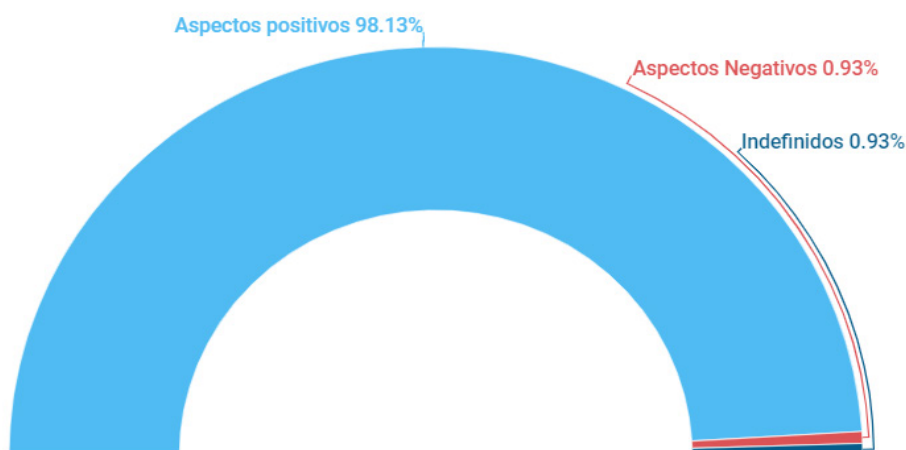
Fonte: os autores

Perceba que todas as questões pensadas nas atividades retomam todo o conteúdo trabalhado na oficina e que, no nosso entendimento, propõe uma reflexão efetiva, a partir do uso de um gênero textual muito presente no dia a dia dos alunos. Com base nesse gênero, outros gêneros textuais podem ser trabalhados de forma a garantir a competência comunicativa do aluno, que permite que o aluno compreenda e formule textos em diversas esferas cotidianas de um cidadão.

Na próxima seção, iremos explorar, brevemente, os resultados que obtivemos a partir da aplicação de um questionário que aplicamos com os professores da educação básica que participaram da nossa oficina.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Ao final da realização da oficina, um formulário on-line foi disponibilizado aos participantes para que eles pudessem dar suas impressões e tecer comentários acerca do trabalho desenvolvido pelos ministrantes. O formulário em questão trazia perguntas que tratavam sobre a oficina e, dentre os cerca de quinze participantes, doze responderam aos questionamentos que nos possibilitou fazer as seguintes constatações sobre os aspectos gerais da oficina:



Como podemos observar a partir dos resultados desse gráfico, obtivemos um retorno positivo na elaboração e execução da proposta com os professores e licenciandos. No que se refere aos aspectos positivos, notamos que os participantes salientaram a relevância da oficina para o ensino de Análise Linguística/Semiótica, na medida em que nos relataram que:

PARTICIPANTE A	"Descortinou diversas possibilidades de pensar a análise Linguística com o gênero super interessante que é o meme."
PARTICIPANTE B	"São discussões atuais e urgentes."

Assim, para além de mostrar outras possibilidades de refletir sobre Análise Linguística/Semiótica na sala de aula, outro participante destacou a viabilidade de execução e adaptação da proposta didática para diferentes contextos escolares:

PARTICIPANTE C	"A proposta é válida pensando no Ensino à (sic) Distância e também presencial, porque podemos sempre adaptar. Foi uma proposta muito diferente e divertida, o que desperta interesse."
----------------	--

Acreditamos que a diversão e o interesse suscitados através da proposta, conforme mencionado pelo participante C, foram capazes de surgir por conta da escolha do gênero meme, considerando o seu tom humorístico, do fácil acesso nas redes sociais e que está no cotidiano dos professores e alunos. Além disso, a partir da oficina, notamos que o olhar dos professores e licenciandos para o meme passou a ser mais crítico,

considerando o gênero como uma possibilidade exequível para a prática de Análise Linguística/Semiótica em sala de aula, como relatado pelos participantes D, E e F:

PARTICIPANTE D	“Foi uma experiência única, não imaginava trabalhar as orações coordenadas e subordinadas com meme.”
PARTICIPANTE E	“Nos fez mostrar como um gênero que é visto apenas pelo lado divertido ou multissemiótico pode ser utilizado para uma reflexão linguística.”
PARTICIPANTE F	“A atividade foi bastante enriquecedora, já que propiciou um olhar mais amplo para o trabalho com o gênero meme.”

Foi possível verificarmos, ainda, a importância de propor uma formação pedagógica que leve os docentes a refletirem sobre o seu papel na sala de aula e suas práticas pedagógicas, pois ao questionarmos os participantes se a oficina trouxe alguma contribuição para o ensino e para educação tivemos os seguintes relatos:

PARTICIPANTE G	“DEMAIS. Além de despertar interesse e retomar o encanto pela profissão e o ensino, nos leva a refletir nossas práticas e como usar diferentes ferramentas e métodos.”
PARTICIPANTE H	“Reflexões como as expostas permitem que os professores ‘saíam da caixa’.”
PARTICIPANTE I	“A oficina gerou várias reflexões, sobretudo para a prática docente.”

Para além dos aspectos mencionados nos comentários já apresentados, um dos participantes salientou a aproximação da oficina com as indicações que são postas nos documentos oficiais que regem o ensino de LP no Brasil:

PARTICIPANTE J	“Sim, por trazer uma oficina que, de fato, dialoga com documentos oficiais e realidade da sala de aula de língua portuguesa.”
----------------	---

Esse fator é primordial, pois respalda e assegura o trabalho do professor de LP, uma vez que as indicações feitas na BNCC (2018) – documento basilar para a construção da nossa proposta – alinha-se às concepções atuais sobre língua, ensino e avaliação.

Ademais, percebemos como é imprescindível aproximar os professores das teorias vistas na universidade à sua prática em sala de aula. Isso porque a maioria dos eventos com propostas formativas vêm com abordagens que pautam apenas os fundamentos teóricos que devem estar nas aulas, mas não mostram para os docentes possibilidades práticas de aplicação das teorias no contexto escolar, como bem ressaltou o participante L:

PARTICIPANTE L	“A parte prática é a que sempre deixa a desejar nos eventos de formação.”
----------------	---

Por isso, estar numa oficina que alia a teoria à prática foi um “diferencial”, de acordo com o participante M:

PARTICIPANTE M	“A apresentação de teoria e a proposta prática juntos foi diferencial dos demais eventos de formação.”
----------------	--

Outro fator que se mostrou significativo para os docentes e licenciandos que participaram da oficina foi a abordagem do período composto a partir do gênero meme de forma situada e contextualizada para o aluno, como bem foi relatado pelo pelos professores:

PARTICIPANTE N	“Contribuiu positivamente, mostrando que posso inovar no ensino de sintaxe.”
PARTICIPANTE O	“O formato trouxe uma atualização do olhar para a análise linguística crítica.”
PARTICIPANTE P	“Eu adorei a discussão e a atividade proposta, pude refletir sobre a gramática de uma maneira significativa.”
PARTICIPANTE Q	“Nos fez mostrar como um gênero que é visto apenas pelo lado divertido ou multissemiótico pode ser utilizado para uma reflexão linguística, além da postura dos integrantes do GT inspirarem na nossa!”

Ressaltamos que esse aspecto é de extrema importância, pois é através dele que o ensino de gramática deixa de ser um impasse para os professores de LP e seus alunos. Ademais, mediante a esse fator, o texto nas aulas de Análise Linguística/Semiótica é analisado por meio de suas diversas possibilidades de leitura e tendo como foco as atividades epilinguísticas. Nos depoimentos dos participantes esses elementos também foram pontuados:

PARTICIPANTE R	“Achei legal ter partido da leitura até chegar na própria análise linguística das palavras em si.”
PARTICIPANTE S	“Eu adorei a discussão e a atividade proposta, pude refletir sobre a gramática de uma maneira significativa.”

Nesse sentido, uma abordagem didático-pedagógica que contemple esse novo olhar sobre as aulas de LP é essencial para que o ensino de Análise Linguística/Semiótica seja cada vez mais “inovador”, como ressaltou um dos participantes:

PARTICIPANTE U	“A atividade foi legal, simples e bem elaborada. Além de trabalhar com uma coisa inovadora, pois o meme dificilmente é tão desinstitucionalizado formalmente como na atividade. A única coisa negativa, é a confusão ao falarem nas duas chamadas do meet.”
----------------	---

É importante destacarmos que o aspecto negativo pontuado pelo participante ao fim do seu comentário diz respeito a um momento específico da oficina em que os professores e licenciandos precisaram se dividir em grupos e entrar numa videoconferência em paralelo para ser realizada a atividade prática. O momento em questão, inicialmente, causou algumas interferências de comunicação, o que gerou um desconforto para o participante U, mas que ao longo da oficina foi possível contornar. Além desse fator, um relato de outro participante menciona a dificuldade em esclarecer se a oficina tinha alguma diferença em relação a outras atividades formativas e qual seria. Dessa forma, o participante afirmou que:

PARTICIPANTE	“Não sei, pois não participei de outros eventos como esse.”
--------------	---

Considerando que a oficina foi aberta para estudantes de licenciatura de todos os períodos, supomos que há a probabilidade de o participante em questão estar na fase inicial do curso e, por isso, não conseguir tecer comparações com outras atividades formativas.

Por fim, destacamos que durante o processo de elaboração e aplicação da oficina sobre o ensino de período composto através de memes, conseguimos refletir o quanto é importante uma abordagem didático-pedagógica dinâmica e crítica para as aulas de LP. É, portanto, em razão dessa essencialidade, que o ensino de Análise Linguística/Semiótica tem caminhado para ser muito além de um momento de análise formal/estrutural. Dessa forma, percebemos que é a partir da leitura, interpretação, análise do gênero e da reflexão sobre a adequação do discurso à situação de comunicação na qual está inserida, que o professor conseguirá mobilizar o seu aluno para fazer uso da língua de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho foi o de mostrar como os gêneros textuais presentes no dia a dia dos alunos da educação básica podem se fazer presentes no ensino de Análise Linguística/Semiótica (AL/S). É importante mencionar que a partir deles pode-se inserir outros textos de esferas discursivas mais formais, como uma declaração, petição ou contrato, por exemplo. Um trabalho de se “fazer a ponte” na AL/S de gêneros menos formais aos mais formais será fruto de nossas próximas pesquisas.

Nesse sentido, a análise linguística/semiótica por meio de memes se mostra um caminho viável no alcance da mobilização de aspectos de diferentes naturezas (textuais, discursivos, gramaticais) na abordagem de “elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BNCC, Ensino Médio, p. 478). É, então, um passo importante para “compreender o funcionamento das diferentes linguagens” e, com esse conhecimento, habilitar o aluno na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social, como diz a competência específica 1 da área.

Pretendemos mostrar, com esta oficina, que concordamos com o “mantra” de que “o texto não deve ser pretexto para o ensino de gramática”. Entretanto, gostaríamos de inserir outro “mantra” para o ensino de línguas: “o texto não deve ser pretexto para o *não* ensino de gramática”, pois, como se quis apresentar aqui, existem formas reflexivas interessantes de se trabalhar os usos linguísticos presentes nos gêneros textuais das diversas esferas do cotidiano dos nossos alunos, começando aqui pelo gênero *meme*.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Juanito O. de. A locução “estar com” na configuração das sentenças com “ter”. In: GONÇALVES, Elisângela. (org.). *Construções existenciais em foco*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 165-188.

- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 284-293.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica M.; OLIVEIRA, Rafael. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. *Desenredo*, v. 15, n. 1, p. 8-23. 2019.
- FREITAS, Franklin Luiz de. O gênero meme como ferramenta de argumentação nas redes sociais. *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61436>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984.
- MEME (INTERNET). In: WIKIPÉDIA, *a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Meme_\(Internet\)&oldid=62255213](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Meme_(Internet)&oldid=62255213). Acesso em: 17 out. 2021.
- SILVA, João Paulo M.; CORTEZ, Suzana L. A (RE)CONSTRUÇÃO DOS REFERENTES EM MEMES VERBO-VISUAIS. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 386-405, 2020.