



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E DE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS A PARTIR DO GÊNERO PARÓDIA

Lenir Maria de Farias Rodrigues<sup>1</sup> (PROFLETRAS – UNEMAT/Sinop)  
[lenirmaria76@hotmail.com](mailto:lenirmaria76@hotmail.com)

Karina Egias do Nascimento<sup>2</sup> (PROFLETRAS – UNEMAT/Sinop)  
[karinaegias@hotmail.com](mailto:karinaegias@hotmail.com)

**RESUMO:** O estudo de gramática nas aulas de Língua Portuguesa é ainda considerado penoso para muitos alunos. Um ensino baseado na memorização de nomenclaturas, regras e exceções, completamente dissociado de situações reais da língua em uso, contribui para essa sensação do alunado. Para os discentes que apresentam uma variedade linguística muito distante da norma privilegiada, ensinada na escola, esse ensino torna-se ainda mais excruciante. O que é possível, então, fazer para tornar essa aprendizagem menos árdua e mais significativa para os alunos? Como trabalhar questões gramaticais que contemplem as variações linguísticas em contextos concretos de interação? Como atrelar tais variações às finalidades discursivas imbuídas nos textos? A partir dessas indagações, o presente artigo, fruto de estudos desenvolvidos na disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS (UNEMAT/ Campus Sinop), tem como objetivo apresentar uma Sequência Didática (SD), conforme os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvida no 9º ano A da Escola Estadual Cleufa Hübner (Sinop-MT), na qual foi trabalhado o gênero textual paródia. Tal gênero serviu de respaldo para fomentar reflexões sobre aspectos variacionais morfossintáticos e discursivos dos pronomes pessoais do caso reto. Para tanto, esta interlocução respaldou-se nos postulados sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2005; 2008), Bagno (2007; 2013); entre outros que defendem uma *Pedagogia da variação linguística*<sup>3</sup>.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência didática; Gramática; Variações linguísticas.

**ABSTRACT:** The study of grammar in Portuguese language classes is still considered to be difficult for many students. An education based on the memorization of nomenclatures, rules and exceptions, completely dissociated from real situations of the language in use, contributes to this feeling of the pupil. For students who have a linguistic variety far removed from the privileged norm taught in school, this teaching becomes even more excruciating. What, then, can be done to make this learning less arduous and more meaningful for students? How to work grammar questions that contemplate the linguistic variations in concrete contexts of interaction? How to link such variations to the discursive purposes imbued in the

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997), graduada em Enfermagem pela *Università Degli Studi di Padova* (UNIPD/ Itália, 2006), especialista em Docência no Ensino Superior (FACISA/ Faculdades Cathedral) e Enfermagem do Trabalho (UCDB), mestranda do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS. E-mail: [lenirmaria76@hotmail.com](mailto:lenirmaria76@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas – pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT – 2009. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER – 2011. Professora de Língua Portuguesa da educação básica pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC – desde 2011. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UNEMAT/Sinop. E-mail: [karinaegias@hotmail.com](mailto:karinaegias@hotmail.com).

<sup>3</sup> (Cf. ZILLES; FARACO, 2015)



texts? From these questions, this article, as a result of studies developed in the discipline Grammar, Variation and Teaching, of the Professional Master in Literature - PROFLETRAS (UNEMAT / Campus Sinop), aims to present a Didactic Sequence (SD), according to the precepts of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), developed in the 9th year A of the Cleufa Hübner State School (Sinop-MT), in which the textual genre was parody. This genre served as support to foster reflections on the morphosyntactic and discursive variational aspects of the personal pronouns of the case. To that end, this dialogue was supported by the sociolinguistic postulates of Bortoni-Ricardo (2005; 2008), Bagno (2007; 2013); among others that defend a Pedagogy of the linguistic variation.

**KEYWORDS:** Didactic sequence; Grammar; Linguistic variations.

### Introdução

Por anos o ensino de Língua Portuguesa esteve perpetrado pelo estudo intenso de regras e nomenclaturas gramaticais, baseadas na norma dita “padrão” muito distante da realidade vivenciada pelos seus falantes nativos. Esse fator contribui para que alunos desenvolvessem um sentimento de aversão à gramática, por a considerarem “difícil”. Essa sensação é mais exacerbada em discentes que apresentam uma variedade linguística que, notavelmente, desacosta-se daquela privilegiada, ensinada na escola. Essa situação também favoreceu para que falantes do Português Brasileiro (doravante, PB) desenvolvessem ao longo dos anos, inclusive séculos, uma ideia errônea de que não conseguem falar o próprio idioma, como se a língua e seu estudo se fundamentassem apenas no conhecimento de regras “normatizadoras”.

Dessa maneira, institui-se um ensino de língua cimentado na noção do “certo” e “errado”, como assevera Callou (2013, p. 22), “O estudo da língua portuguesa é quase sempre associado à noção do ‘certo’ e do ‘errado’, como se só houvesse uma única possibilidade de utilização *normal*<sup>4</sup> da língua. Os não-especialistas e os próprios alunos nas escolas costumam dizer que não sabem ‘falar português.’”

Tal postura equivocada fortaleceu o chamado preconceito linguístico, fortemente combatido pelos sociolinguistas, que compreendem a língua como um fenômeno social e heterogêneo (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2014; FARACO, 2008; GÖRSKI; COELHO, 2009, entre outros), e propõem debates e reflexões a favor de uma educação que contemple as variações linguísticas

---

<sup>4</sup> Ênfase da autora.



relacionando-as às diversidades sociais, despidas de qualquer forma de valoração de juízo.

Nas práticas educativas grande parte desse conhecimento sociolinguístico permanece em nível teórico e observa-se certa dificuldade em transformá-lo em práxis. De fato, o “como fazer” paira como uma incógnita nas ações docentes: como é possível fazer para tornar a aprendizagem da gramática menos árdua e mais significativa para os alunos? Como trabalhar questões gramaticais que contemplem as variações linguísticas em contextos concretos de interação, sem cair nas finas malhas dos estereótipos já disseminados socialmente? Como atrelar tais variações às finalidades discursivas imbuídas nos textos?

Indo ao encontro a esses quesitos e sem pretensões de fornecer soluções prontas, este trabalho tem como objetivo propor uma Sequência Didática, conforme os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que leve em consideração as variações linguísticas, dissociadas de conceitos depreciativos de língua, mediante o estudo de aspectos gramaticais (usos dos pronomes pessoais do caso reto), a fim de ampliar a competência comunicativa de alunos do 9º ano A da Escola Estadual Cleufa Hübner (Sinop-MT) em contextos concretos de interação discursiva a partir do gênero textual paródia.

Assim, este *constructo* articular-se-á em três seções: Variações linguísticas e ensino de gramática, Sequência Didática e Reflexões finais.

### 1 Variações linguísticas e ensino de gramática

Para início de conversa, é preciso desfazer alguns nós que obstaculizam o ensino de gramática na escola e que se baseiam, sobretudo, em crenças equivocadas que entendem a língua como um fenômeno homogêneo, estático e monolítico; que é preciso “dominar” a norma-padrão para se falar e escrever bem o português; que gramática e língua são a mesma coisa.

Esses equívocos são facilmente “abatidos” pelos sociolinguistas, que já demonstraram cientificamente que a língua é um fenômeno social, intrinsecamente



heterogêneo e instável, sujeita a variações e mudanças. Como afirma Bagno (2007, p. 37, grifos do autor):

Com tudo isso, a gente está querendo dizer que, na contramão das crenças difundidas, a *variação e mudança linguísticas* é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e a sociedade são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, *heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e transformações*, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas!

Sobre a indevida sinonímia entre gramática e língua, Antunes (2007) esclarece que tal concepção advém do fato de se acreditar que a língua é constituída por um único elemento: a gramática.

Ora, a língua por ser uma *atividade interativa, direcionada para a comunicação social*, supõe outros *componentes além da gramática*, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente (ANTUNES, *ibid.*, p. 40, ênfase da autora).

Nessa conjectura, as variações ocorrem em todos os níveis linguísticos: lexical, fonético-fonológico, morfossintático, semântico, estilístico e discursivo, os quais são também condicionados por fatores extralinguísticos, como: a origem geográfica, a classe social, o grau de escolaridade, faixa etária, gênero (BAGNO, 2007); (COELHO ET AL, 2015). Estudar a língua implica, então, compreender esses fenômenos que estão interligados em contextos concretos de fala.

Essas questões também são contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística

e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. [...] O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. (BRASIL, 1998, p.29).

Mas o que se entende por gramática? Segundo Antunes (2007), o termo pode se referir a coisas bem diferentes: regras que definem o funcionamento de determinada língua (gramática internalizada); regras que definem o funcionamento de determinada normativa (gramática normativa, por exemplo); um estudo específico; uma disciplina escolar; um livro.

Entender a gramática como um conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada língua pressupõe que todo sistema linguístico seja dotado de uma gramática internalizada pelos seus falantes nativos, que é adquirida de forma inconsciente pela interação do sujeito com outros membros de sua comunidade, ou seja, uma faculdade inerente ao ser humano. Como pontua Silva (2009, p. 36), a gramática internalizada é o “conjunto de princípios que o falante aprendeu na interação social independente da escolarização, através do amadurecimento natural e progressivo comum a todos os indivíduos da espécie humana”.

Nos aspectos concernentes a compreensão gramatical como regras que definem o funcionamento de determinada normativa, é preciso elucidar o que são normas, pois o ensino da gramática nas escolas está articulado nesse princípio.

Faraco (2009, p. 74) apresenta-nos três tipos de normas: culta, padrão e curta (gramatical). A norma-padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2009, p. 73). Ou seja, é uma codificação que não é falada por ninguém, inclusive pelas elites mais escolarizadas, como denuncia Bagno (2013, p.61, grifo do autor), “[...] a **norma-**



**padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade”.**

A norma-culta, por sua vez, é a variedade falada pela sociedade letrada com maior nível de escolaridade. Isto é:

[...] a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (BAGNO, 2007, p. 105, ênfase do autor).

Vale dizer que, ao contrário do que se pensa, não existe uma única norma culta, homogênea em todo o território brasileiro. Por se tratar de uma variedade linguística “real”, é perpassada pelas variações (já mencionadas anteriormente), seja na modalidade oral ou na escrita. Faraco (2015, p 28) explica essa peculiaridade da seguinte forma: “As variedades cultas são diversificadas e heterogêneas. Basta lembrar que a expressão culta falada e a expressão culta escrita diferem substancialmente no Brasil. Além disso, há também diversidade no interior de cada uma dessas modalidades”.

Bagno (2007; 2013) denuncia a indevida sinonímia na qual a norma-padrão e a norma culta são tratadas em muitos livros didáticos. Essa confusão conceptual acarreta falácias e prejuízos para o ensino de Língua Portuguesa, que acaba reforçando o estigma das variedades não prestigiadas socialmente.

Tal posicionamento é bem explícito na seguinte assertiva do sociolinguista:

É uma lástima que essa confusão entre norma-padrão e norma culta continue a vigorar na literatura acadêmica e didática produzida no Brasil, deixando atrás de si um rastro de consequências negativas para o ensino e para o lúcido entendimento da realidade sociolinguística do país” (BAGNO, 2013, p. 63).

Faraco (2009; 2015) cunha, ainda, uma terceira norma, a qual denomina de norma curta, que, na sua concepção, serve apenas para disseminar a cultura do “certo” e do “errado”, de forma arbitrária. Sendo assim,



Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam, contribuindo para sua reprodução. A norma curta não passa de uma súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos em geral, do exacerbado pseudopurismo que infelizmente para a nossa cultura e nossas práticas de ensino, se alastrou entre nós desde as últimas décadas do século XIX (FARACO, 2015, p. 24-25).

O que se assume neste estudo é o ensino de gramática pelo viés da variação associado às finalidades discursivas de determinado gênero textual, a fim de incrementar a competência comunicativa do alunado.

A competência comunicativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), permite que o sujeito saiba o que dizer e como dizer com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

Nesse sentido, a autora (*Ibid.*, p. 40) acrescenta a importância de se desenvolver essa habilidade na escola, ampliando o repertório linguístico do aluno:

A competência comunicativa de qualquer pessoa vai-se ampliando à medida que se ampliam também o rol de ambientes em que ela interage e as tarefas comunicativas que tem de desempenhar nesses ambientes. Mas é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos que lhe permitirão construir sentenças bem formadas. Sentenças bem formadas são sentenças de acordo com o sistema de língua. Não devemos entender esse conceito como sentenças que seguiram todas as exigências da gramática normativa<sup>5</sup>.

Seguindo esse raciocínio, talvez um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa seja “articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno” (PAULIUKONIS, 2013, p. 239).

---

<sup>5</sup> A gramática normativa é também chamada de gramática tradicional, a qual se fundamenta na norma-padrão e considera “erro” o uso de quaisquer outras formas da língua. (JADEL, s.d., p. 3).

Nessa perspectiva, este estudo apresenta uma proposta de SD com o gênero textual paródia, que contempla o estudo dos pronomes pessoais do caso reto (Eu/Tu/Ele ou Ela/Nós/Vós/Eles ou Elas), prescritos nos compêndios gramaticais que privilegiam a norma-padrão (gramáticas tradicionais) na interface com estudos sociolinguísticos sobre a variação dos usos efetivos desses pronomes no PB (Eu/Tu – Você/Ele (a)/Nós- A gente/Vocês/Eles (as)). Esses pronomes referem-se às pessoas do discurso: quem, com quem e de quem ou de que se está falando, importantes elementos para a construção textual oral e escrita em situações de comunicação reais.

## 2 Sequência Didática

A Sequência Didática (doravante, SD), que desenvolvemos neste estudo, se enquadra nos moldes estabelecidos pelos suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais a conceituam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82).

Esse conjunto de atividades, de caráter modular, tem como escopo ajudar o aluno a se apropriar de um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de forma mais adequada em uma determinada situação sociocomunicativa. Para tanto, são consideradas as situações concretas de produção textual: o contexto de produção, circulação e as relações dos atores sociais envolvidos (“produtores e receptores”)<sup>6</sup>. Ademais, a SD serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou mais complexas, como sugere Schneuwly (2004).

Os componentes da SD podem ser assim resumidos: **apresentação da situação** (exposição da proposta de produção de um gênero oral ou escrito); **produção inicial** (os alunos tentam elaborar uma primeira produção textual, partindo do conhecimento que já dispõem sobre o gênero, objeto de estudo); **módulos** (desenvolvimentos de atividades que levem os alunos a se apoderarem de um gênero específico); **produção final** (permite que o professor consiga verificar os avanços efetivos dos alunos durante todo o processo realizado nos módulos). (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, *ibid.*).

---

<sup>6</sup> Tratamento dado por Marcuschi (2008, p. 213).

Destarte, nossa proposta de SD foi aplicada na turma do 9º ano A, composta por 26 alunos, da Escola Estadual Cleufa Hübner (Sinop-MT) e se desenvolveu em torno do gênero paródia, na qual também trabalhamos alguns aspectos gramaticais e variacionais dos pronomes pessoais do caso reto a partir da canção do grupo Ultraje a Rigor: “Inútil” (reportada em anexo), composta pelo vocalista da banda- Roger Moreira.

Em outras palavras, a SD foi concebida para que os alunos pudessem se apropriar de conhecimentos sobre o gênero paródia, apreendendo-o como forma de expressão crítica e/ou satírica que abarca variedades linguísticas carregadas de intencionalidades discursivas, entendendo-se que:

A língua só expressa parte do que se quer transmitir; por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito. Por isso é importante informar-se a respeito das *condições de produção* em que se deu o contexto. (PAULIUKONIS, 2013, p. 246, grifos da autora).

Para tanto, a SD aplicada seguiu os passos relacionados a seguir:

**1- Apresentação da situação (01 h/a):** Nesta etapa os alunos ouviram a música “Inútil”, do Ultraje a Rigor (letra em anexo), e foi-lhes detalhada tarefa a ser realizada e delimitados o estudo e as ações que seriam desenvolvidas até a etapa da produção final.

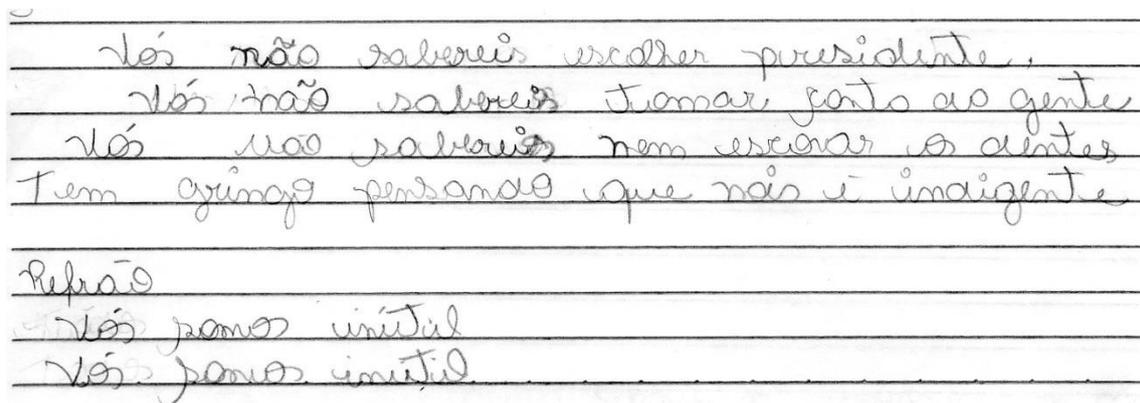
**2- Produção inicial (02 h/a):** Neste momento, fizeram-se alguns questionamentos orais a respeito da letra da música. Essa investigação preliminar teve como objetivo conhecer melhor o público com o qual trabalharíamos e sondar quais os conhecimentos que os alunos tinham a respeito do gênero apresentado. Estes dados possibilitaram alguns ajustes teóricos e práticos dos conteúdos, que não teriam sido realizados caso não tivéssemos captado determinadas informações.

Nessa perspectiva, a proposta inicial de produção incidiu na troca da expressão “a gente” por pronomes pessoais do caso reto e na realização das adaptações necessárias para que se assegurasse a manutenção do(s) sentido(s) no texto. As produções – realizadas em dupla - foram recolhidas, analisadas e discutidas em sala para que os

educandos identificassem as novas situações e/ou intenções discursivas que surgiram após a substituição da expressão pelo pronome escolhido por eles.

Selecionamos quatro textos – dos onze coletados– que serão aqui apresentados, pois serviram de norte para o desenvolvimento teórico/prático dos módulos presentes nesta SD. A fim de garantirmos o anonimato e a confidencialidade das produções, os alunos participantes foram identificados por letra seguida de número (D1, D2, D3 e D4), sem correspondência entre esta e as iniciais de seus nomes.

No primeiro texto, os alunos optaram pelo pronome VÓS e buscaram fazer as adaptações necessárias, conforme reprodução a seguir:



[www.cadersil.com.br](http://www.cadersil.com.br)

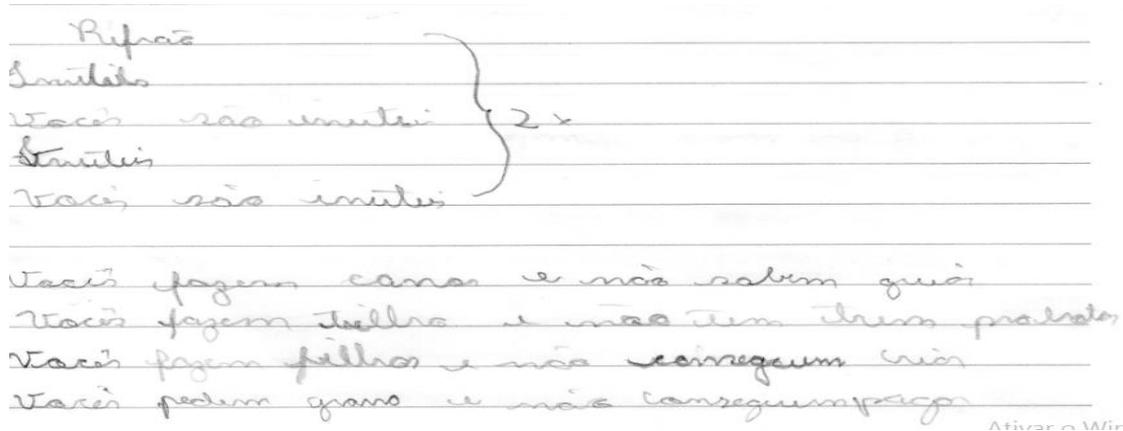


**Imagem 01:** Produção Inicial (D1)

**Fonte:** Arquivo das Pesquisadoras

Observa-se que, no início do texto, os alunos valeram-se da conjugação adequada dos verbos, conforme os preceitos da norma-padrão, para cumprir a atividade proposta e demonstraram conhecer as convenções ortográficas de sua língua, porém, no refrão, talvez por desatenção ou desconhecer a conjugação do verbo irregular SER, não mantiveram a regularidade apresentada nos primeiros versos da canção.

No texto, a seguir, os educandos escolheram o pronome de tratamento VOCÊS em substituição ao pronome VÓS:

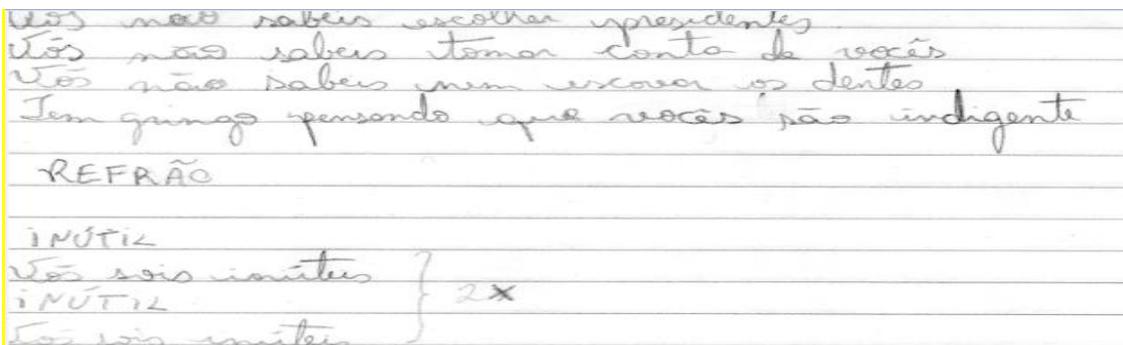


**Imagem 02:** Produção Inicial (D2)  
**Fonte:** Arquivo das Pesquisadoras

Essa produção reafirma uma das assertivas de Lopes a respeito da utilização do pronome VOCÊ:

Mesmo correlacionada a formas tradicionalmente consideradas de 2ª (*tu/teu/vos/vosso*) [-eu] ou de 3ª pessoa (*seu-s*) [Øeu], o pronome *ocê* definido passou a fazer referência à segunda pessoa [-Eu]. Aos poucos, tal interpretação semântico-discursiva passa a figurar formalmente, apesar de ainda ser condenada pelo ensino tradicional (LOPES, 2013, p. 109, ênfases da autora).

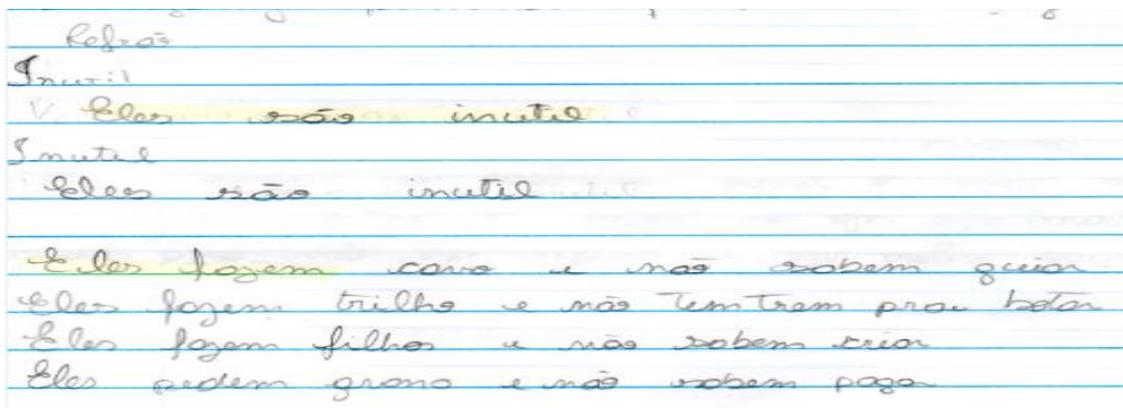
A terceira produção analisada também foi escrita na 2ª pessoa do plural (pronome VÓS), porém, há mudança no tempo verbal escolhido.



**Imagem 03:** Produção Inicial (D3)  
**Fonte:** Arquivo das Pesquisadoras

Pode-se verificar que, ao escreverem o texto, os alunos atentaram para as conjugações verbais normativas e as aplicaram adequadamente nos inícios de frases, mas, ao redigirem a expressão “você são” no final de frase, ao invés de “vós sois”, percebeu-se que, talvez, por ser pouco usual em seus contextos de produção, não se atentaram para a construção adequada desse verso da canção.

No último texto, os estudantes optaram pelo uso do pronome ELES, mas deixaram de fazer algumas adaptações, talvez, para ressaltar uma finalidade discursiva, assim como na letra original da canção trabalhada.



**Imagem 04:** Produção Inicial (D4)  
**Fonte:** Arquivo das Pesquisadoras

Na atividade em questão, os alunos não realizaram algumas adaptações normativas necessárias, pois foram orientados a respeito – assim como os demais alunos antes de iniciarem as atividades –, e, dessa forma, elegeram uma “variedade mais estigmatizada” (BAGNO, 2007, p. 133) para escreverem o refrão, quem sabe influenciados pela letra original da canção.

Ao questionarmos as razões que os levaram a escolha dos pronomes pessoais do caso reto e a finalidade discursiva, muitos não souberam nos responder ou simplesmente se limitaram a afirmar que não refletiram a respeito. Assim, após alguns apontamentos, seguimos com a aplicação dos módulos propostos.

**3- Módulos (06 h/a):** Em cada módulo foram trabalhados os conteúdos e os “problemas” identificados na produção inicial, fornecendo aos alunos os instrumentos necessários para a apreensão de novos conceitos e subsídios para a concretização da



produção final. Nesse trabalho foram desenvolvidos 02 módulos (03 h/a cada), conforme segue:

### MÓDULO 1:

**TEMA:** A música como instrumento de análise linguística.

**CONTEÚDO:** Estudos dos pronomes pessoais do caso reto em situações discursivas reais de uso.

#### **OBJETIVO GERAL:**

- Compreender alguns aspectos sociodiscursivos (intencionalidade discursiva), lexicais e morfossintáticos presentes no texto.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Situar o contexto de produção relacionando-o às escolhas linguísticas dos falantes daquela e desta época.
- Identificar os diferentes usos da expressão “a gente” no texto.
- Refletir sobre as diferentes possibilidades de usos dos pronomes pessoais do caso reto em situações discursivas concretas.
- Analisar os aspectos gramaticais a partir do gênero discursivo.

**METODOLOGIA:** Aula sociointerativa; pesquisa no laboratório de informática.

**INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:** Material impresso; projetor multimídia e computador; arquivo mp4; quadro branco e pincel.

**AVALIAÇÃO:** Deu-se pela participação e análise crítica durante as atividades propostas, tendo como base os objetivos estipulados.

Este primeiro módulo foi aplicado em três horas/aula e teve como objetivo mostrar aos educandos as intencionalidades discursiva, lexical e morfossintática presentes na letra da canção. Para tanto, houve momentos de pesquisas focadas no contexto de produção, curiosidades sobre o autor e a música, discussões acerca do tema e importância da utilização/escolha dos pronomes na escrita de diferentes gêneros textuais, pois:

Se no trabalho com a gramática da frase ou com a do texto se ensina o aluno a reconhecer e a decodificar uma estratégia específica de produção de sentido, quando a encontrar em outros textos ou concretizá-la em seu próprio texto, terá possibilidade de ver que ela produzirá, por ser uma técnica, os mesmos efeitos de sentido, ressalvadas as especificidades do contexto. Assim, é possível ensinar a interpretar e a produzir textos, com parâmetros ou instruções de *como* decifrar ou utilizar as estratégias de produção de sentido que poderão estar presentes nos mais diversos gêneros textuais (PAULIUKONIS, 2013, p. 243, grifo da autora).

Nesta etapa, foi-lhes apresentada tabela a seguir, engendrada por Bagno (2007), para explicarmos alguns fenômenos encontrados na canção e nas produções iniciais, visto que “as formas pronominalizadas *você* e *a gente* (formas nominiais que passaram a ser pronome) apresentam, ainda hoje, especificidades que as distinguem dos demais pronomes pessoais e causam as assimetrias no quadro atual dos pronomes do português” (LOPES, 2013, p. 107-108, destaques da autora). Esta esquematização também auxiliou os estudantes a substanciar possíveis reflexões teóricas a respeito do preconceito e variação linguística.

VARIEDADES + ESTIGMATIZADAS		VARIEDADES + PRESTIGIADAS		NORMA - PADRÃO	
Eu	FALO	Eu	FALO	Eu	FALO
Você [tu]		Você		Tu	FALAS
Ele		Ele	FALA	Ele	FALA
A gente [nós]	FALA	A gente		Nós	FALAMOS
Eles		Nós	FALAMOS	Vós	FALAI
		Vocês		Eles	FALAM
		Eles	FALAM		

**Imagem 05:** Gramática das Variedades

**Fonte:** BAGNO, 2007, p. 133

No segundo módulo o foco foi o gênero textual paródia, seus aspectos semântico/discursivos e estruturais, com o intuito de fornecer subsídios para a produção final dos alunos e ampliar as suas habilidades e competências acerca deste gênero, afinal:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre



gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

### MÓDULO 2:

**TEMA:** Paródia: seus discursos e intencionalidades.

**CONTEÚDO:** Leitura, escrita, oralidade e reflexão metalinguística (análise estrutural e fonológica das palavras), contexto atual dos alunos.

**OBJETIVO GERAL:**

- Compreender o gênero textual paródia como recurso de expressão criativa.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Fomentar o interesse dos educandos pelo produzir, expor e aplicar seus conhecimentos de uma forma diferente e divertida.
- Estimular o hábito de leitura e a produção textual.
- Produzir, em duplas, uma paródia da música “Inútil”, do Ultraje a Rigor.
- Identificar e analisar o atual contexto de produção no qual estão inseridos.

**METODOLOGIA:** Aula sociointerativa; estudo e análise de texto em dupla.

**INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:** Material impresso; projetor multimídia e computador; arquivo mp4; quadro branco e pincel.

**AVALIAÇÃO:** Deu-se pela participação e análise crítica durante as atividades propostas, tendo como base os objetivos estipulados.

Dentro do módulo de reconhecimento do gênero – com duração de três horas aula – propiciaram-se situações de leitura da canção e respectivas paródias em diferentes contextos de produção assim como fizeram-se questionamentos a respeito das intencionalidades discursivas e escolhas lexicais na construção destes textos. Observamos que os conteúdos expostos na música e paródias podem provocar reações e comportamentos compatíveis com a sua mensagem. Além disso, podem despertar emoções, educar e nos influenciar moralmente.

A música selecionada, portanto, direcionou-se para atividades diversas, visando analisar público alvo (faixa etária), intencionalidade discursiva, objetividade,



entre outros fatores que estimulassem reflexões a respeito da mensagem da canção. Após essas atividades, os discentes elaboraram perguntas sobre dúvidas e curiosidades não respondidas anteriormente e buscaram respostas em pesquisas com familiares, professores e colegas.

Para o estudo da estrutura/formato do gênero, desenvolveram-se atividades que demandavam atenção para a organização geral do texto, disposição comum em todas as letras de música, como: título, nome dos intérpretes, nome dos compositores, estrofes, estrofes-refrão e a repetição de versos para dar ênfase no assunto.

No momento de explorar a linguagem verbal da canção, isto é, suas terminações linguísticas, os alunos formaram duplas para estudar e entender sua estrutura, buscando respostas plausíveis para alguns questionamentos que foram feitos. Após essas análises, os estudantes fizeram um resumo dos fatos narrados em cada estrofe para que identificassem os efeitos de sentido e atitudes que as palavras empregadas provocavam.

Enfim, através das atividades desenvolvidas, foi possível explorar os recursos lexicais e morfossintáticos, as variedades linguísticas e estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos no texto, bem como verificar as relações lógico-discursivas presentes no texto musicalizado, compreendendo assim que “os estudos sociolinguísticos revelam que a concordância verbal constitui um fato variável, ou seja, a concordância pode ser concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores de natureza linguística ou extralinguística” (VIEIRA, 2013, p. 87).

**4- Produção final (02 h/a):** Como proposta de produção escrita, os alunos foram desafiados a parodiar a música “Inútil”, do Ultraje a Rigor, na qual a letra da música trouxesse, em seu conteúdo, mensagens relacionadas ao contexto vivenciado por eles – dentre os temas que surgiram estão: escola, casa, esporte, curso. Depois de produzidos os textos, foram feitas as refações, em duplas, com o objetivo de adequar seus textos às situações de produção. Após a revisão dos textos, apresentaram à turma.

A maioria das paródias trouxe o contexto escolar como tema gerador, apontando ações/comportamentos praticados pelos próprios discentes, por colegas ou conhecidos, conforme trechos a seguir:

1. Confusão  
A gente não sabemos ser inteligente  
A gente não sabemos conversar entre a gente  
A gente não sabemos quem foi presidente  
Tem professor achando que não é insuficiente  
Confusão  
A gente somos confusão  
Confusão  
A gente somos confusão

**Imagem 06:** Produção Final (D1)  
**Fonte:** Arquivo das Pesquisadoras

5  
A gente somos B  
A gente faz trabalho e não sabe apresentar  
A gente faz grupo e não consegue se juntar  
A gente faz prova pra nota mais alta  
A gente não consegue nem se recuperar  
A gente pede nota e não merece ganhar.

**Imagem 07:** Produção Final (D2)  
**Fonte:** Arquivo das Pesquisadoras

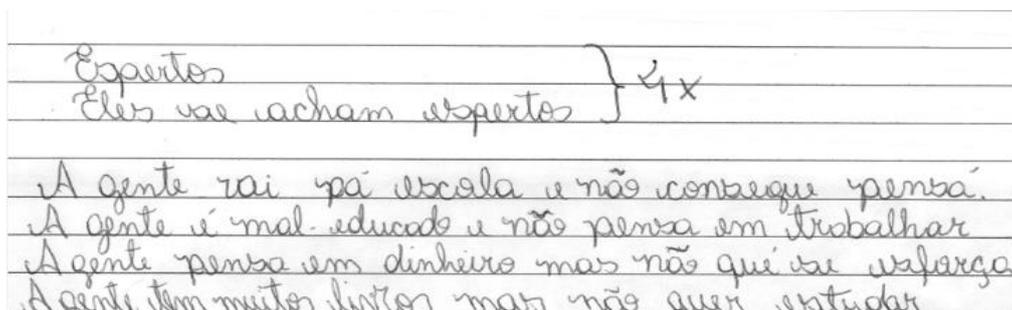
Nessas produções, os alunos optaram por manter as mesmas expressões iniciais da música (“A gente não sabemos...”, “A gente somos...” e “A gente faz...”) e adequar apenas os finais de cada verso segundo a intencionalidade discursiva escolhida pelas duplas. Já os estudantes que produziram o texto sucessivo, exposto na imagem 08, mantiveram apenas a expressão “A gente”:

A gente tem verbas e não sabe vender  
A gente tem dinheiro e não sabe cuidar  
A gente tem código de barras  
A gente pede nota porque não conseguiu tirar

**Imagem 08:** Produção Final (D3)

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

O texto a seguir trouxe uma sequência verbal diferente da letra original e marcas da oralidade, como: “pá” (para), “pensá” (pensar), “qué” (quer) e “esforça” (esforçar) para manter o ritmo / a sonoridade da canção. No refrão, a escolha do pronome ELES modifica a intencionalidade discursiva e traz ironia à produção:



**Imagem 09:** Produção Final (D4)

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Esta etapa oportunizou que os estudantes colocassem em prática as aprendizagens adquiridas nos módulos e, assim, podermos avaliar os avanços conquistados por eles. Desta forma, além da possibilidade de observarmos os conhecimentos aprendidos, pudemos coletar dados para o planejamento da continuidade do trabalho (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

## Reflexões finais

Como podemos inferir pelas explanações tecidas neste trabalho, é patente que o estudo da gramática pelo viés da variação linguística é importante para que o aluno perceba certas funções da língua em determinados contextos de produção e finalidades discursivas. Aquilo que aparentemente pode parecer inadequado é propositalmente intencional em determinados gêneros discursivos como a paródia, e devem ser analisados de forma que levem os alunos a refletirem sobre o uso da língua em situações



concretas de comunicação, fornecendo subsídios para que possam incrementar suas habilidades de linguagem (competência comunicativa).

De fato, as atividades e discussões realizadas durante as etapas da SD exposta neste artigo, baseadas no gênero textual paródia, proporcionaram aos alunos maior desenvolvimento de suas habilidades e competências de ação frente à linguagem, desenvolvendo capacidades linguísticas e discursivas por meio da leitura e produção textual. Ademais, esse procedimento metodológico possibilitou diferentes atividades de assimilação do gênero e dos conteúdos propostos, ampliando efetivamente os repertórios teóricos e práticos do alunado.

Diante dos resultados apresentados e do envolvimento dos alunos durante todo o processo, compreendemos que os objetivos propostos foram alcançados, visto que conseguimos colocar em prática todos os pressupostos elaborados nos módulos sobre o gênero elegido, desenvolvendo também capacidades de linguagem para análise de outros gêneros textuais/discursivos.

Sendo assim, entendemos que, a SD, além de ser uma possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem em torno de determinado gênero discursivo, possibilita a busca de alternativas para a aquisição de novos saberes, por meio de atividades reflexivas. Dessa forma, a escola pode trazer, para dentro da sala de aula, a reflexão e a ação linguístico-discursiva do dia a dia, abrindo caminhos para a formação de sujeitos capazes de exercer sua ampla cidadania, compreendendo, por sua vez, o ensino da língua muito além de regras e normativas gramaticais.

Sendo assim, finalizamos com a declaração de Antunes (2007):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber **apenas** as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, sua combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso *é necessário*, mas *não suficiente*. [...] é preciso uma “gramática” para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso. (*Ibid.*, p. 41-42, destaques da autora).

### Referências



ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino 05).

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2016.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silva R.; BRANDÃO, Silva F. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.13-29.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015 (Coleção para conhecer linguística).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.81-108 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

FARACO, Carlos Aberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Linguagem, 25).

\_\_\_\_\_. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete L. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. pap. linguíst.**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 73-91, jan.-jun., 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>> Acesso em: 06 dez. 2016.

JADEL, Jardeni Azevedo F. **O docente e o ensino de gramática nas aulas de português**. SD. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/547.pdf>> Acesso em: 27 set. 2016.

LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silva R.; BRANDÃO, Silva F. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p 103-119.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silva R.; BRANDÃO, Silva F. **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.239-258.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SILVA, Noadia Iris da. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português** (Dissertação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-noadia-iris.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2016.

VIEIRA, Silva Rodrigues. Concordância verbal. In: VIEIRA, Silva R.; BRANDÃO, Silva F. **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.85-102.

## Anexos

### Inútil

Ultraje A Rigor  
Compositor: Roger Moreira

A gente não sabemos escolher presidente  
A gente não sabemos tomar conta da gente  
A gente não sabemos nem escovar os dente  
Tem gringo pensando que nós é indigente

(Refrão)

Inútil  
A gente somos inútil  
Inútil  
A gente somos inútil  
Inútil  
A gente somos inútil  
Inútil  
A gente somos inútil

A gente faz carro e não sabe guiar  
A gente faz trilho e não tem trem prá botar  
A gente faz filho e não consegue criar



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos - NUPESDD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU  
ISSN: 2178-1486 • Volume 7 • Número 21 • Dez /Mar 2017

A gente pede grana e não consegue pagar

(Refrão)

Inútil

A gente somos inútil

A gente faz música e não consegue gravar

A gente escreve livro e não consegue publicar

A gente escreve peça e não consegue encenar

A gente joga bola e não consegue ganhar

Recebido Para Publicação em 24 de novembro de 2016.

Aprovado Para Publicação em 13 de janeiro de 2017.