



REEDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA REFLEXÃO DO USO CONCRETO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Marcia Vacario (PROFLETRAS - UNEMAT/Sinop)¹
vacariomarcia@hotmail.com

Jacilda de S. Pinho (PROFLETRAS - UNEMAT/Sinop)²
j_ac_ildasiqueira@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem como intenção refletir acerca de propostas didáticas voltadas para à reeducação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa nos sétimos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Kreen Akarore, do município de Peixoto de Azevedo-MT, e da Escola Estadual Irmã Lucinda Facchini, do município de Diamantino-MT. Procura também atender um dos requisitos da disciplina “Gramática, variação e ensino” do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS- na UNEMAT, *campus* de Sinop-MT. Para que tal proposta se efetivasse, foram desenvolvidas sequências didáticas em que os alunos dos 7^{os} anos assumiram o papel de pesquisadores, buscando compreender a heterogeneidade da língua portuguesa e os processos de variação e mudança pelos quais se constitui a identidade sociocultural dos brasileiros. A produção final nas sequências didáticas foi o gênero paródia em que as pesquisadoras utilizaram estes textos para analisar as ocorrências, ou não, de traços graduais e descontínuos. O aporte teórico que nos permitiu refletir acerca do trabalho realizado pautou-se em Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Cyranka e Oliveira (2014), Coelho [*et.al.*] (2010), Souza [*et.al.*] (2013), Marcuschi (2008), entre outros. A proposta foi amparada nas teorias do ensino de língua materna por meio de sequências didáticas formuladas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Reeducação sociolinguística; Sequência didática; Traços descontínuos; Traços graduais.

ABSTRACT: This article intends to reflect on didactic proposals aimed at the sociolinguistic reeducation in the Portuguese language classes in the seventh grade of Kreen Akarore State School, in the municipality of Peixoto de Azevedo-MT, and the State School Sister Lucinda Facchini, from the municipality of Diamantino-MT. It also seeks to meet one of the requirements of the subject "Grammar, variation and teaching" of the Professional Master's Degree in Literature - PROFLETRAS - at UNEMAT, Sinop-MT campus. In order to make such a proposal effective, didactic sequences were developed in which 7th graders took on the role of researchers, seeking to understand the heterogeneity of the Portuguese language and the processes of variation and change that constitute the sociocultural identity of Brazilians. The final production in didactic sequences was the parody genre in which the researchers used these texts to analyze the occurrences, or not, of gradual and discontinuous traits. The theoretical

¹ Especialista em língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UNEMAT; Mestranda do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS pela UNEMAT- *Campus* de Sinop-MT. Professora da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso. E-mail : vacariomarcia@hotmail.com

² Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Licenciada em letras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, especializada em Ensino da Língua Portuguesa e Linguística (Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas) e especializada em Coordenação Pedagógica (Universidade Federal de Mato Grosso). Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Universidade do Estado de Mato Grosso-*Campus* de Sinop). E-mail: j_ac_ildasiqueira@hotmail.com.



contribution that allowed us to reflect on the work carried out was based on Bakhtin (2003), Dolz and Schneuwly (2004), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Cyranka and Oliveira (2014), Coelho [et. al.] (2010), Souza [et.al.] (2013), Marcuschi (2008), among others. The proposal was supported by the theories of mother tongue teaching through didactic sequences formulated by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004).

KEYWORDS: Sociolinguistic reeducation; Following teaching; Discontinuous traces; Gradual traits.

Considerações iniciais

Inúmeras são as discussões acerca do ensino de língua portuguesa nas escolas no que concerne ao real objetivo deste ensino. Estudos demonstram que o ensino de língua portuguesa no Brasil e seu “aparente” fracasso demonstrado pelas avaliações internas e externas ³ (IDEB e Prova Brasil) apresentam relação direta com a concepção de linguagem que uma Instituição Escolar assume tanto em seu Projeto Político Pedagógico-PPP, quanto em suas práticas pedagógicas. Desta forma, muitos teóricos se empenham em explicar os problemas relacionados ao ensino de língua materna objetivando superá-los.

A prática do educador revela a concepção de linguagem adotada, sabemos que, de forma genérica, são três: 1. Linguagem como expressão do pensamento; 2. Linguagem como instrumento de comunicação e 3. Linguagem como forma de interação. As práticas atreladas às concepções 1 e 2 demonstram um ensino de ordem meramente prescritiva e descritiva da língua, mas teoricamente as concepções de linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação foram “rompidas” no século passado.

Quando mencionamos o rompimento nos pautamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas Orientações Curriculares Nacionais (2006), bem como nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010). Estes documentos oficiais parametrizam e orientam os profissionais da educação quanto ao trabalho pedagógico e

³ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.



às concepções vigentes para as práticas de ensino e aprendizagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Ao propor este conceito de linguagem, o PCN⁴ de Língua Portuguesa assume a concepção de linguagem como forma de interação, cabendo ao educador planejar e desenvolver atividades em consonância com a proposta. Neste intuito, elaboramos um plano de aula para cada turma, considerando o público e as especificidades, de forma que buscasse atender as concepções e orientações vigentes para o ensino de língua portuguesa.

A proposta de planejar e desenvolver sequências didáticas com alunos da rede pública de ensino partiu da disciplina “Gramática, variação e ensino”, ministrada pela Professora Doutora Neusa Inês Philippsen durante as aulas do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, *campus* de Sinop-MT. A motivação para o planejamento de nossa sequência didática foi o texto “Camões também falava “inglês”!, de Bagno (2007), que discute o tratamento de variedades estigmatizadas em sala de aula, em especial casos de traços descontínuos e graduais e propõe uma reeducação sociolinguística.

A atividade foi desenvolvida no mês de novembro de 2016 em duas escolas. Na Escola Estadual Kreen Akarore, do município de Peixoto de Azevedo-MT, com alunos do 7º ano “B” matutino. Esta escola atende alunos oriundos de bairros centrais, comunidades rurais e bairros mais afastados da área central, ou seja, é marcada pela heterogeneidade e diversidade etnicocultural. Em Diamantino-MT, na Escola Estadual Irmã Lucinda Facchini, com alunos do 7º ano “A” matutino, situada no bairro da Ponte,

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN.



a qual atende alunos do ensino fundamental II, a maioria procedente da zona urbana e da zona rural, com boa estrutura física.

Discutiremos, assim, neste artigo a contribuição da reeducação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa, bem como analisaremos a presença ou não de traços graduais e descontínuos na produção de texto dos educandos, para isso, inicialmente, trazemos um retrospecto sobre os estudos da linguística, logo em seguida apresentamos algumas reflexões sobre a reeducação sociolinguística. Para fundamentar o procedimento metodológico utilizado, fazemos breve discussão sobre a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

I Variação linguística: abrindo o diálogo

Não há como iniciar uma reflexão sobre a reeducação sociolinguística sem antes retomar alguns pontos primordiais, entre eles é essencial destacar que os estudos linguísticos tiveram fundamental contribuição de estudiosos como Saussure, Chomsky, Meillet e Labov. A linguística, por sua vez, é interdisciplinar por natureza, uma vez que recebeu influência de outras áreas de estudo, tais como, a psicologia, a sociologia, a filosofia, e outras.

Marcuschi (2008, p. 32) menciona que “Saussure deu origem à chamada *linguística científica*”, sendo que os estudos de Saussure são considerados de extrema relevância para os demais avanços da área. Hoje tido como um marco da corrente linguística no século XX, intitulada de estruturalismo, Saussure postulou dicotomias como “*langue e parole*”, em que “*langue*” é tida como homogênea e social e “*parole*” como um ato individual e heterogêneo, outra dicotomia descrita nestes estudos está relacionada à sincronia e diacronia. De forma geral, o que interessava a Saussure era apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua efetivação na fala ou mesmo seu funcionamento na escrita. Ainda para Marcuschi (2008, p. 32):

Saussure não nega que as línguas variam, mas a língua, sob o aspecto da variação, não é o objeto científico como tal. A forma era o resíduo

estável da convenção social, e o discurso era o plano da fala individual que poderia variar enormemente e não poderia ser o objeto de análise controlada.

Essa corrente estruturalista teve significativa influência, mas não foi a única a contribuir com os demais estudos da área. Destaca-se, também, Noam Chomsky, representante notável do gerativismo, que concebia a língua como sistema de princípios universais. Coelho (2010) afirma que o foco dos estudos gerativistas é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais e salienta que ambas as correntes, estruturalismo e gerativismo, consideram a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais.

Ao passo que para Saussure o objeto da ciência era a língua, para Chomsky o objeto só poderia ser a competência, esta era considerada pelo estudioso como inata da espécie humana. A principal diferença entre Saussure e Chomsky está relacionada com o conceito de linguagem, pois para Saussure a linguagem é uma instituição e convenção sociais, para Chomsky é uma competência mental inata e repassada geneticamente pela espécie.

Para Coelho (2010, p. 19), tanto o estruturalismo (Saussure) quanto o gerativismo (Chomsky) têm seu legado reconhecido no que diz respeito à contribuição com os estudos linguísticos, seja elevando “a linguística à posição de campo científico pleno com objeto e método definidos”, seja “sofisticando ainda mais os objetos dessa ciência, propondo que a faculdade da linguagem é componente universal e inato da espécie humana”.

Em contraposição a estas correntes, surge ainda na década de 1960, William Labov, que retoma as ideias de Antoine Meillet, o qual definia a língua como um fato social com caráter evolutivo. Mas não podemos esquecer os estudos de Bakhtin e seu Círculo, que postulavam um enfoque da língua sob a perspectiva da interação social historicamente contextualizada. Para Bakhtin (2003), não há neutralidade nas palavras, portanto estas são passíveis de mudança, de forma que o sentido é dado a partir do contexto real de uso da língua. No que se refere aos estudos de Labov e ao objeto de estudo da sociolinguística, Coelho (2010, p.22) afirma que:

O ponto fundamental na abordagem proposta por Labov é a presença social da análise linguística. Com efeito, a Sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala.

Portanto, não há como descartar o caráter heterogêneo da língua e sua variação. Podemos pertencer a uma mesma comunidade de fala, no entanto diversos fatores influenciam no funcionamento da língua e fazem variáveis. Esta variabilidade é percebida pela sociolinguística como inerente às línguas, mas que não necessariamente compromete o bom funcionamento do sistema linguístico e nem a possibilidade de comunicação entre os falantes. Ao contrário,

De fato, palavras ou construções em variação, em vez de comprometerem o mútuo entendimento, são ricas em significado social, e têm o poder de comunicar a nossos interlocutores mais do que o significado representacional pelo que “disputam”. (COELHO, 2010, p.25).

De forma que, Bagno (2007) reforça que devemos adequar a linguagem à situação de comunicação. Este autor ainda reitera que:

[...] a variação e a 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 essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas! (BAGNO, 2007, p. 37).

Portanto, ao concebermos a língua como heterogênea e verificarmos a sua instabilidade, compreendemos a contribuição da sociolinguística para melhorar as práticas de ensino da língua portuguesa, uma vez que esta corrente sensibiliza o educador a trabalhar a partir da realidade linguística dos educandos. Na prática, o educador deve considerar ao planejar as atividades, tanto os fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) quanto os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros.), de forma a valorizar a pluralidade linguística em sala de aula e a não reforçar o preconceito existente na sociedade.



II Por uma reeducação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa

Ao refletirmos sobre as relações entre língua e sociedade, é comum nos depararmos com avaliações um tanto subjetivas a respeito do falar “diferente” de outras pessoas com um toque de adjetivos, como: “arrastado”, “cantado”, “rápido demais”, “forte”, entre outros. Geralmente essas diferenças linguísticas são sempre avaliadas a partir do outro, e no ambiente escolar também percebemos este tipo de julgamento, ora por educandos, ora por educadores, quanto às variedades linguísticas existentes.

Bortoni-Ricardo (s/p) menciona em um artigo na sua página da *internet*⁵ que “o desconhecimento dessa diversidade linguística tem contribuído para que algumas variedades não-padrão sejam estigmatizadas, fazendo com que seus falantes sejam vítimas de “preconceitos linguísticos.” E é justamente por uma prática pedagógica que não se omite mediante o tratamento das variedades estigmatizadas que concordamos com Bagno (2007, p. 207), quando retrata a necessidade de uma reeducação sociolinguística se opondo à discriminação, desrespeito ou qualquer forma de “exclusão por meio da linguagem”.

Estudos e pesquisas fundamentados na sociolinguística indicam a necessidade do educador promover práticas de linguagem significativas, de forma que a inclusão seja promovida de maneira satisfatória, em que todos participem das práticas e eventos de letramento que demandam os mais diversos conhecimentos linguísticos. Bagno (2007, p. 207, grifos do autor) define claramente que “[...] uma das principais tarefas da reeducação sociolinguística [...] **é elevar a autoestima linguística das pessoas**, mostrar a elas que **nada na língua é por acaso** e que todas as maneiras de falar são lógicas, corretas e bonitas”.

Assim, a tarefa da reeducação sociolinguística está nas mãos do educador através de atitudes adotadas em contato com os fenômenos, Bagno (2007, p. 224, grifos do autor) indica ao educador a atitude mais sensata:

⁵ <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistia-iuiiioal-paaa-o-paiisso-iosioo-i-apaioizagim-ia-lioguagim>

Mostre a eles **de onde vêm** esses fenômenos, esclareça que não são “erros”, mas de formas perfeitamente explicáveis com base num bom conhecimento da história da língua e de seu funcionamento. Chame a atenção deles para as **consequências sociais** do uso dessas regras variáveis e garanta a eles, também, o conhecimento das **regras prestigiadas**, para que eles possam, se quiserem, usá-las como instrumento em sua luta por uma vida melhor, mais digna e mais justa.

Não se trata, por sua vez, de desvalorizar a norma-padrão em detrimento da sociolinguística, mas de possibilitar aos educandos a compreensão da heterogeneidade da língua portuguesa dos processos de variação e mudança pelos quais se constitui a identidade sociocultural dos brasileiros. Para Cyranka e Oliveira (2014, p. 4):

[...]ao se promover na escola o conhecimento e domínio da variedade culta, considerada de maior prestígio social, não se pode permitir aos alunos que abandonem ou neguem sua variedade de origem, aquela que traz em si toda uma história de vida, constituída de vivências e de experiências sociais e afetivas”.

Por apresentar uma postura aberta à pesquisa e isenta de preconceitos é que acreditamos que a sociolinguística contribui de maneira relevante com o ensino de língua portuguesa, proporcionando aos educandos a compreensão de tais fenômenos o que pode leva-los à rejeição dos preconceitos linguísticos e social em nossa sociedade.

III Conceituando o gênero “Paródia”

O elemento principal do gênero paródia, na maioria das vezes, é a comédia, ou seja, parte-se da estrutura de um filme, música, poema, obras de arte ou qualquer gênero que tenha um enredo que possa ser alterado. Mantêm-se algumas características que aludem à produção original, como, por exemplo, o ritmo – no caso de canções – mas modifica-se o sentido. De caráter cômico e provocativo a paródia busca retratar temas que estejam em discussão em nível macro ou micro (Brasil, mundo, política, esporte, entre outros).

Vale ressaltar aqui o conceito de paródia, segundo Cavalcante (2012, p. 317), afirma que representa algo da ordem do não dito, do censurado, na medida em que



“disfarça” o conteúdo do texto”. Por abordarmos o termo paródia, acreditamos ser indissociável também definição de intertextualidade, que assim retratada por Kristeva (1974, p. 64): “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade”.

Segundo Marcuschi (2008, p. 129), “todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”, neste sentido, a partir de um novo contexto aplicado à estrutura do que já existia este passa por um processo de intertextualização que é reconhecido pelo leitor ou ouvinte. Portanto, para se compreender a intencionalidade da paródia, às vezes, é necessário ativar um pré-conhecimento do objeto inicial, por isso, em geral, opta-se por parodiar obras que sejam conhecidas pelo público a ser atingido. Em nossas observações que há três tipos de paródias, a popular, a literária e a musical⁶. A paródia popular consiste em manter um intertexto superficial com o texto original, sem manter uma ligação com a temática. A função desse tipo de paródia muitas vezes é a mera diversão, sem um aprofundamento nos assuntos discutidos entre os textos em questão.

A paródia literária requer um requinte em sua produção, pois consiste em manter um intertexto temático com o texto original, de forma clara e objetiva. Nesse tipo de paródia há crítica e/ou oposição de ideias.

A paródia musical é uma versão diferente da música original, coloca-se humor na letra e/ou na coreografia apresentada. Os principais alvos dos compositores destas paródias são as músicas que estão fazendo sucesso no momento.

IV Sequência didática como proposta de intervenção

⁶ <http://ensinaportugues.blogspot.com.br/2015/02/genero-textual-parodia.html>.
http://madreclélia.redesagradadosul.com.br/wp-content/uploads/sites/3/2013/03/pa1_1364234454.pdf.

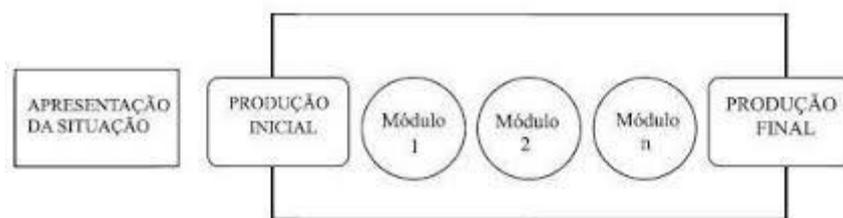
Pensando que a sala de aula é um laboratório de pesquisa espetacular, produzimos o presente artigo com propostas interventivas para que os professores do ensino fundamental tenham a possibilidade de refletir a partir da prática docente. Acreditamos que no espaço escolar existe uma gama maravilhosa de variações linguísticas que favorecem o trabalho de reeducação sociolinguística.

Quanto ao procedimento adotado durante a realização da proposta nas aulas de língua portuguesa do 7ºs anos utilizamos a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, cuja definição seria um:

[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83).

A estrutura de base de uma sequência didática é representada pelos autores a partir do seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Sobre a apresentação da situação, os autores (2004, p.83) definem que “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Momento em que o educador fornece aos educandos as informações necessárias para o desenvolvimento do projeto de classe, este

se caracterizaria então como “um projeto coletivo de produção de um determinado gênero oral ou escrito”. (p.83)

Acordado o projeto coletivo de produção, o passo seguinte é a produção inicial. Nesta fase da sequência didática, os educandos têm o primeiro encontro com o gênero, elaborando um primeiro texto oral ou escrito, permitindo ao educador diagnosticar as fragilidades e potencialidades dos alunos de modo a contribuírem no planejamento dos módulos.

O momento intermediário e mais longo são os módulos. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.85). Com base nas argumentações dos autores, podemos afirmar que o movimento da sequência didática é espiralado, ou seja, vai do complexo para o simples (da produção inicial aos módulos), conduzindo ao final novamente ao complexo (produção final). O planejamento dos módulos deve considerar atividades diversas, como questões de gramática normativa entre elas a sintaxe e ortografia, com vistas ao aperfeiçoamento da escrita e/ou da produção oral.

A última etapa do procedimento da sequência didática é a produção final. Através da produção final, conforme os autores (2004, p.86), o aluno pode por “em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, é também a oportunidade do educador realizar a avaliação somativa. É bom lembrar que nas etapas anteriores o educador exercita a avaliação formativa.

Após explicitarmos o conceito de sequência didática adotado neste trabalho, é de suma importância apresentarmos e explanarmos nos planos de aulas elaborados e desenvolvidos. Primeiramente, devemos mencionar que a exigência de atividade da disciplina “Gramática, variação e ensino” consistia em elaborar e aplicar um plano de aula que abordasse o tema “Traços descontínuos e traços graduais”, com base em Bagno (2007). De acordo com este autor:

Os traços descontínuos são determinadas características linguísticas que se restringem à língua falada por pessoas que estão na base da

pirâmide das classes sociais[...]. Os traços graduais, [...], representam formas de uso da língua que estão presentes na fala de **todos os brasileiros**, desde os mais pobres e analfabetos até os mais ricos e altamente escolarizados. (BAGNO, 2007, p. 211, grifos do autor).

No que se refere à principal diferença entre estes traços, o autor esclarece que “é o grau de frequência com que essas regras são empregadas” (2007, p.211) pelos falantes, sendo que de modo geral observam na fala menos monitorada, como é o caso do apagamento do /r/ em final de palavra, uso do vocábulo “a gente” como pronome-sujeito de 1ª pessoa do plural, do verbo “ter” em sentido de existência ocupando valor do verbo “haver”, transformação de ditongos em vogais simples: “dinhêro”, redução do infinitivo do verbo “estar” em “ta(R)” e, conseqüentemente, das demais conjugações deste verbo: “tô, tás, tamos”, entre outros casos citados na obra como traços graduais.

Quanto aos traços descontínuos, Bagno (2007) aborda três fenômenos que, segundo ele, são os mais estigmatizados de todos: o rotacismo (substituição da consoante “l” por “r” em encontros consonantais, como em “prástico, ingrês e pranta”), a deslateralização de / ʁ / (“gai”- “galho”) e a concordância não normativa marcada pelo princípio básico da “eliminação das marcas redundantes de concordância” em que o plural é indicado através de uma “única marca morfológica, que aparece no primeiro elemento do grupo a ser pluralizado”, como em “essas boneca bonita” (2007, p. 211).

Para efeito de compreensão da análise realizada no próximo subtítulo deste artigo, se faz necessário explanar sobre as duas sequências didáticas elaboradas, doravante chamadas de SD1 e SD2. A SD1⁷ foi planejada para 10 horas/aula com a partir da abordagem do gênero “letras de canção: *funk* e repente”/paródia, sendo que as etapas desta SD foram elaboradas de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, três módulos e produção final.

Na primeira etapa “apresentação da situação”, os educandos analisaram imagens que retratavam o “Duelo de MCs” e discutiram sobre as manifestações artísticas na comunidade escolar, no município e no país, participaram da leitura e audição das letras das canções: *funk*- “4M”, do MC Pedrinho; repente “A herança da minha vó”, de Caju e

⁷ A sequência didática completa está em <http://portuguesepratica.blogspot.com.br/>



Castanha, também pesquisaram na *internet* sobre os gêneros musicais abordados (*funk* e *repente*) e sobre a paródia. Discutimos também sobre o inter-relacionamento entre as produções artísticas e a diversidade cultural, em seguida solicitamos que os alunos realizassem a primeira produção do gênero paródia.

Na segunda etapa, analisaram expressões populares, regionais e gírias enquanto características das letras de canção, os educandos ainda exploraram a concordância normativa e a não normativa, mantiveram contato com gêneros do cotidiano que apresentam marcas de traços descontínuos (*memes*, bilhetes e fachadas de comércio) e refletiram sobre as razões históricas, culturais e fisiológicas que envolvem esses traços descontínuos assim sobre as regras utilizadas pelos falantes quando empregam traços graduais cabe salientar que exercitaram a pesquisa em ambientes virtuais e na comunidade em busca de “falas autênticas” do uso do português brasileiro.

Neste momento é coerente ressaltar que optamos pela pesquisa com “falas autênticas”, uma vez que Bagno (2007) critica o uso de textos de personagens autores Chico Bento, Adoniran Barbosa, Luíz Gonzaga e Patativa do Assaré pelos livros didáticos e chama a atenção para a necessidade de uma reeducação sociolinguística e sugere a substituição destes textos por um trabalho a partir de “falas autênticas, com documentos que ilustram a realidade da variação linguística do português brasileiro” (BAGNO, 2007, p.208).

Na terceira etapa da SD1 foram abordadas a questão do preconceito linguístico, variedades de prestígio e variedades estigmatizadas, bem como sobre a discussão acerca das consequências sociais do uso das variedades estigmatizadas e sobre a importância do conhecimento da variedade de prestígio enquanto instrumento empoderador do cidadão.

Na quarta etapa, o objetivo era que os educandos expressassem seu posicionamento crítico diante do tema abordado através de paródias. A última etapa foi marcada pela avaliação final e autoavaliação dos educandos.

No que concerne à SD2, apresentamos aos alunos a letra da canção “Menina Dandara”, da cantora Margareth Menezes; pedimos que, pelo celular, em duplas,



acesassem a letra da canção. Em seguida, questionamos se já conheciam a canção. Feito isso, lemos a letra de maneira compartilhada e pedimos que destacassem as palavras cujo significado desconheciam.

Questionamos se, quando sabemos o significado das palavras, o entendimento do texto é mais fácil. Após isto, ouvimos e cantamos a canção. Ainda usando o celular, quem não tinha utilizou o laboratório de informática, os estudantes pesquisaram os significados das palavras pelo dicionário *on-line*, “Aulete”, disponível em <http://www.aulete.com.br/>.

Na Aula 2, pela *internet* os estudantes navegaram em *sites* que disponibilizavam paródias. Posteriormente, lançamos o desafio de pensarem na produção inicial de uma paródia. Continuamos a fazer uso do celular, agora para pesquisar canções preferidas pelos sujeitos da pesquisa. Feitas as seleções, baixaram as canções e reproduziram-nas de forma escrita. Em seguida, 1- enfocamos as características deste gênero.

No módulo 2, após a leitura coletiva do texto, instigamos os estudantes a refletirem sobre: Qual era o papel político da personagem feminina no quilombo? A mulher realmente é um sexo frágil? Vocês sabiam que há empresas que pagam salários mais altos aos homens? E, ainda, que a violência contra as mulheres é altíssima? O procedimento de pesquisar no dicionário eletrônico repetiu-se nesta aula. Em seguida, explicamos as características do texto informativo e sua função social.

Na Aula 4 da SD2, retomamos a leitura das produções: letra de canção e texto informativo; por meio do diálogo, perguntamos se conseguiram observar elementos comuns entre os duas produções textuais, configurando assim a intertextualidade.

Em seguida, propusemos a atividade de produzir em dupla uma paródia com o tema: “preconceito racial”. Para o êxito desta atividade, foi preciso que os alunos pesquisassem e baixassem as suas canções favoritas para que observassem o ritmo, a melodia, assim como selecionassem o léxico e a concordância adequados.

IV- ANALISANDO A PRÁTICA INTERVENTIVA SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA

Inicialmente, ressaltamos que as duas propostas de sequência didática diferenciaram-se quanto à abordagem do tema, pois a SD1 enfatizou a discussão sobre as variedades de prestígio e as variedades estigmatizadas em relação aos traços graduais e descontínuos identificados nas letras de canções, ao passo que a SD2 enfatizou a temática “preconceito racial”.

Quanto aos procedimentos adotados, ambas seguiram os moldes da Sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Durante a aplicação das sequências didáticas houve momentos em que tivemos que repensar as propostas, uma vez que as discussões e dúvidas dos educandos requeriam esta ação. A maioria dos alunos mostrou-se participativa e com olhares críticos frente aos temas abordados para a produção textual.

Na SD1, as letras de canção que os estudantes parodiaram foram: *funk*- “4M”, do MC Pedrinho; repente: “A herança da minha vó”, de Caju e Castanha. Já na SD2, as letras de canção que os educandos parodiaram foram: “Os dez mandamentos”, do cantor Mc Menor Chapa, com a participação de Mc Pedrinho (alunos A e B)⁸ e “Eu te amo pinga”, dos cantores Antony & Gabriel.

Selecionamos, para amostra e análise, dois textos de cada SD, que apresentam traços graduais e descontínuos. Esclarecemos que os textos originais foram digitados e aqui neste artigo trazemos apenas os excertos que julgamos importantes.

Na SD1, ao observarmos o texto 1, aqui nomeado de T1, notamos neste excerto que:

Excerto 1 (SD1)

Liberdade...nada de opressão

L⁹1 Todos usam o Chico Bento
L2 Tipo fofoca em Boca de Matilde
L3 Pra oprimi o falar dos humilde
L4 Mais até os doutor tem vício

⁸ Disponível em: <http://escolaestaduallucinda.blogspot.com.br>

⁹ L =linha

L5 falando “bejo” e “quejo” “oro” “dinhero”
L6 e o professor de português só no desespero
L7 Obrigar o uso de normas e regras, isso não entendo
L8 Basta recorrer à gramática que logo surpreendo
L9 Desse tal de Português...todos somos freguês (parte do refrão)
L10 Até Cabral descolou entre “r” e “l” frechas e brechas, ora nosso português é muito mais ingrês!

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Identificamos que os educandos tentaram demonstrar pela letra da canção algumas ideias discutidas ao longo da sequência didática (SD1), compartilhando informações que julgaram importantes. Quanto aos traços graduais e traços descontínuos, na L3 do excerto acima há o apagamento do /r/ no final do verbo (oprimi/oprimir). Com relação a isso, Bagno (2007, p. 148) menciona que:

O apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Nas demais palavras, é mais frequente em determinadas variedades regionais (como as nordestinas) [...]. O apagamento do /r/ em final de infinitivos é que explica grafias como VOCÊ ESTAR (POR ESTÁ) OU ELE DAR (POR DÁ), por hipercorreção.

Este apagamento do /r/ é, assim, considerado um traço gradual do vernáculo geral brasileiro pelo autor. Na L4 aparecem dois fenômenos distintos, a ditongação em “mais” e a eliminação do plural redundante marcado pelo determinante em “[...] os doutor”.

Essa ditongação é generalizada no português brasileiro, só não acontece em algumas variedades do Sudeste-Sul. Por isso, é inadequado usar a grafia NÓIS para representar a “fala popular”, porque a pronúncia ditongada também ocorre na fala dos “cultos”. Dela resulta a dificuldade de distinguir na escrita, por exemplo, a conjunção MAS do advérbio MAIS, pois ambos têm a mesma pronúncia (BAGNO, 2007, p.147-148).

A eliminação do plural redundante, marcado pelo determinante de acordo com o autor ocorre nas falas menos monitoradas. Na L5 percebemos a redução intencional dos ditongos em “quejo”, “bejo”, “oro” e “dinhero” como estratégia para chamar a atenção do ouvinte/leitor. Outra inadequação intencional é observada na L10, quando há presença de rotacismo nos vocábulos “frecha” e “ingrês”. O rotacismo se caracteriza

como traço descontínuo, para Bagno (2007), no entanto na letra de canção os educandos utilizaram intencionalmente.

Excerto 2 “SD1”

Adequado sim...inadequado não

- L1 Ser adequado é bem melhor
- L2 Porque ser inadequado é ruim
- L3 E eu vou contar o problema
- L4 Que professora deixou pra mim

- L5 Quando a minha professora chegou
- L6 Eu pensei que era sabida
- L7 O que ela mostrou pra mim
- L8 Irei contar sem fuxico
- L9 Foi uma gramática velha
- L10 Com muita regra descabida
- L11 Mostrou uma porção de normas
- L12 Que nem Camões usaria
- L13 Imagina a pobre da Maria!
- L14 Mas sei me comportar...na feira posso até oiá, mas na igreja sei bem meu lugar!

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Neste excerto, percebe-se o monitoramento do autor ao longo do texto e apenas na L14, intencionalmente, o verbo “olhar” é transformado em “oiá”, esta transformação evidencia dois fenômenos: a pronúncia [y] da consoante palatal[ɲ], escrita lh, e o apagamento do /r/ final de infinitivo. Os demais textos também apresentaram alto índice de monitoramento, fato este que dificultou a coleta de material para análise.

Excerto 1 “SD2”

Os dez sofrimentos

- L1 O negros são sagrado são sagrados eu jamais irei negar
- L2 as mulher são mais ainda mano eu vou te confeça
- L3 não posso conspira nem acusar em vão só fortalece
- L4 os negros que eles são nossos irmãos.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Verificamos a inadequação, conforme os preceitos normativos, do uso da concordância nominal no texto “Os dez sofrimentos” de modo geral, mas na L2 no trecho “[...] as mulher” percebemos a eliminação do plural redundante, marcado apenas pelo determinante. Para Bagno (2007, p. 145), este fenômeno “Também ocorre nos

estilos falados menos monitorados dos falantes urbanos escolarizados, em situação distensa”. Além disso, há o apagamento do /r/ final de infinitivo (confeça/confessar; conspira/conspirar; fortalece/fortalecer).

Em relação ao excerto 2, da SD2, abaixo, observamos a inadequação do uso da concordância verbal e a presença da ditongação. Conforme Bagno (2007, p. 221), “as regras de concordância nominal e verbal estão entre as que apresentam o maior número de traços variáveis na língua.” A ditongação é observada na L4 em “[...] pra nois casar.” Esse fenômeno está incluso nos traços graduais exemplificados por Bagno (2007, p. 147).

Excerto 2 “SD2”

Eu te odeio preconceito

L1 Eu te odeio preconceito

L2 sem você a vida fica melhor ainda

L3 junto com a justiça fica melhor ainda

L4 Penso que não da pra nois casar

L5 Se desse ia viver em paz

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pelo gênero paródia com ênfase em “letras de canção” deve-se ao fato de percebermos o interesse dos jovens educandos pela música. Ademais, sendo meta da escola, aproximar os conteúdos curriculares do cotidiano dos estudantes, priorizando, assim, uma relação indissociável entre teoria e prática, torna-se salutar que o trabalho com produção textual se dê a partir do estudo e utilização de variados gêneros de esferas distintas com as quais os estudantes possuem contato.

Após análises de diversos textos, verificamos que nas produções tanto da SD1 quanto da SD2 há inadequações aos usos normativos das concordâncias nominal e



verbal, em ambas as SD observamos, também, que os traços graduais prevaleceram em relação aos traços descontínuos. Sugerimos, assim, como uma das propostas para a reeducação sociolinguística a pesquisa e apresentação de regras da norma culta quanto ao uso da concordância. Posteriormente, evidenciamos que para a ascensão cidadã e profissional é primordial fazer uso social da língua culta, quer seja na oralidade, quer seja na escrita.

Ao término deste trabalho, vale salientar que as produções de texto “paródias” geralmente não apresentam rigidez de monitoramento enquanto, no entanto, notamos que os educandos se monitoraram consideravelmente na escrita de suas produções, este fato talvez tenha relação com as atividades de reflexão sobre a língua em uso propostas ao longo das sequências didáticas.

É importante ressaltar, ainda, que uma reeducação sociolinguística não se dá apenas em poucas aulas, mas deve ser um trabalho contínuo de conscientização de que “nada na língua é por acaso” e de que há uma lógica, mesmo inconsciente, nas diversas maneiras de falar. Portanto, não se justificam o desrespeito, humilhação e/ou preconceito sobre os diversos fenômenos linguísticos que ocorrem nas mais diferentes comunidades de fala.

VI- Referências bibliográficas

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

BAKHTIN, M. O problema dos gêneros discursivos. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BETTIO, Maíra Althoff de. **Paródia.** Disponível em <http://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia/> Acessado em: 30/11/2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna:** A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2004.



BORTONI-RICARDO, S. M. Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistia-iiuiaiooal-paaa-o-paoisso-iosioo-i-apaioizagim-ia-lioguagim> Acessado em: 30/11/2016.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Mônica M; BRITO. Mariza Angélica Paiva. Intertextualidade e Psicanálise. **Calidoscópico** Vol. 10, n. 3, p. 310-320, set/dez, 2012.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. Educ. rev. n.º. 12. Curitiba, Jan/dez.1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100005 Acessado em: 29/11/2016.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Sociolinguística**. – Florianópolis: LV/CCE/UFSC, 2010.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. OLIVEIRA, Luís Carlos de. **A REEDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Pedagogia - n. 16, Jan/julh 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et al.]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Recebido Para Publicação em 24 de março de 2017.
Aprovado Para Publicação em 13 de maio de 2017.