

**VARIEDADE LINGUÍSTICA, FORRÓ E GÊNEROS TEXTUAIS:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COM BASE NO GÊNERO CANÇÃO**

Marcela Coitinho de Aquino e Castro (UVA)

marcela.cacastro@gmail.com

Graziela Mota (UVA)

borguignon.graziela@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal propor uma sequência didática, a partir dos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), utilizando o gênero canção e, como tema transversal, a diversidade linguística. Para realizar essa proposta foi necessário refletir sobre os estudos voltados ao combate ao preconceito linguístico na Sociolinguística e à procura da compreensão e prática das diferenças existentes entre língua e gramática normativa (AZEVEDO, 2018). Além do mais, uma análise do cenário escolar do ensino da Língua Portuguesa e o papel que a diversidade linguística possui na nova Base Nacional Comum Curricular foram cruciais para a criação da proposta de sequência didática. O gênero canção, devido ao seu caráter multissemiótico e rico para uma percepção crítica (COSTA, 2003), foi escolhido para ser trabalhado em seis fases na proposta de sequência didática. A intenção da proposta é exemplificar atividades voltadas ao aprendizado crítico da diversidade linguística do Português Brasileiro, que podem ser trabalhadas em salas de aula de diferentes locais e realidades brasileiras.

Palavras-chave:

Sequenciadidática. Diversidade linguística. Gênero canção.

ABSTRACT

The main aim of this work is to propose a didactic sequence, based on the models of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Costa-Hubes (2009), using the song genre and, as a transversal theme, linguistic diversity. To carry out this proposal, it was necessary to reflect on the studies aimed at combating linguistic prejudice in Sociolinguistics, looking for the understanding and practice of the existing differences between language and normative grammar (AZEVEDO, 2018). In addition, an analysis of the school scenario in teaching Portuguese language and the role that linguistic diversity plays in the new Base Nacional Comum Curricular were crucial for the creation of the didactic sequence proposal. The song genre, due to its multisemiotic character and rich for critical perception (COSTA, 2003), was chosen to be worked on in six phases in the didactic sequence proposal. The goal of the proposal is to exemplify activities aimed at critical learning of the linguistic diversity of Brazilian Portuguese, which can be worked in classrooms in different locations and Brazilian realities.

Keywords:

Didactic sequence. Linguistic diversity. Song genre.

1. Introdução

O preconceito linguístico se tornou um tema bastante discutido na contemporaneidade, no meio acadêmico e escolar. Apesar das diversas pesquisas, teorias e propostas de pesquisadores e professores, ainda não há indícios do tema ser vastamente praticado no dia a dia das instituições de ensino brasileiras. Pode-se dizer que o preconceito linguístico está atrelado à dicotomia língua e gramática normativa. A confusão começa quando os indivíduos acreditam que as duas são sinônimos, quando, na verdade, a gramática normativa, a qual se fundamenta na língua padrão, é só uma pequena parte de uma imensa diversidade linguística.

No intuito de refletir sobre esse equívoco de conceitos, o presente artigo, referente ao trabalho final de conclusão de curso, tem a intenção de analisar o conceito de diversidade linguística no contexto escolar segundo a Sociolinguística, como também questionar como o tema é abordado pelas diretrizes que guiam a educação da língua portuguesa no Brasil.

O interesse pelo tema surgiu após observarmos que, apesar de ser bastante discutido no meio acadêmico, entre professores, pesquisadores e estudantes universitários, a inserção do tema nos livros e currículos escolares ainda pode ser considerada escassa e deficiente. Assim, percebeu-se a necessidade de pesquisar maneiras que contribuam para o debate acerca da diversidade linguística na educação brasileira.

O presente trabalho tem como o objetivo principal propor uma sequência didática, a partir dos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), para o sexto ano do Ensino Fundamental II. Sob uma perspectiva voltada para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais, a proposta parte do princípio de que o ensino não deve acontecer por meio de decorebas, nomenclaturas e (pré) conceitos. Entende-se que as crianças já chegam às escolas com uma língua materna internalizada e essa deve ser somente expandida e aperfeiçoada da forma mais natural e crítica possível.

Para a realização da proposta, este estudo baseia-se na seguinte hipótese: o tema diversidade linguística precisa ser mais trabalhado dentro das escolas brasileiras com a finalidade de expandir o conhecimento linguístico e de mundo de crianças e adolescentes, já que essas, atualmente, recebem uma educação limitada em relação ao extenso léxico e formas existentes do Português Brasileiro, levando-as a se tornarem cidadãos com preconceitos estabelecidos.

2. *Variação linguística e a BNCC*

A língua portuguesa no Brasil possui alto grau de diversidade, seja pela extensão territorial do país, pelo grande contato com outras línguas imigrantes, pelas diferentes culturas ou pela disparidade social existente. Contudo, somente uma delas é aceita absolutamente pelas escolas: a língua padrão. Com o crescente debate das necessárias mudanças e adaptações no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, os temas variação e preconceito linguístico ganham cada vez mais importância no meio acadêmico.

William Labov, fundador da Sociolinguística, foi um dos principais autores a tratar da questão da variação linguística. Em meados dos anos 1960, esse pesquisador introduziu novas discussões acerca da heterogeneidade da língua, o que, mais tarde, serviria de base para a construção de outras características desse ramo de estudo, considerado um ramo da Linguística. É importante registrar que, mesmo com foco na fala, a Sociolinguística variacionista não exclui a escrita de suas possibilidades de análise, visto que nela a variação também pode se manifestar.

O que pode ser visto como foco defendido pelos sociolinguistas, é que, hoje, faz-se necessário “quebrar” a rigidez das premissas instituídas pelo estruturalismo, revelada nas dicotomias saussurianas língua/fala, sincronia/diacronia, trazendo para centro dos estudos a língua como ato efetivo, com toda sua heterogeneidade, historicidade e sistematicidade.

Assim, a língua padrão é somente uma dessas variações. Porém, essa ganha demasiada importância e prestígio social, fazendo com que as outras variedades sejam classificadas como “impróprias” e/ou “erradas”. Bagno acrescenta que esse preconceito pode gerar diversos danos à educação já que,

[...] ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2017, p. 15)

Não existem dialetos melhores ou piores e é justamente isso o que Castilho (*Apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 63) afirma: “na verdade não há Português certo ou errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações de uso esperado e apropriado”. Se em São Paulo o uso do pronome TU não existe mais na fala, na Região Sul do Brasil ele é muito utilizado. Já na cidade do Rio de Janeiro,

esse pronome é falado com o verbo conjugado na terceira pessoa do singular. E qual seria o uso correto? Todos estariam corretos, até porque não foi apontado a situação a qual eles estão sendo utilizados. Até mesmo em uma escrita formal, qual pessoa faz uso do pronome TU e do verbo conjugado na segunda pessoa do singular ultimamente?

A partir da pontuação desse problema, questiona-se como fazer para que a escola, a qual é a fonte principal do letramento da sociedade, pare com as reproduções de desigualdades e diversos preconceitos e passe a observar os fenômenos e mudanças linguísticas de modo mais coerente e cientificamente embasado (BORTONI-RICARDO, 2004).

O professor deve identificar a variação ao invés de julgá-la como um “erro”. Contudo, essa identificação muitas vezes fica prejudicada pela falta de conhecimento dos professores a respeito das regras (como citado anteriormente, por exemplo, o rotacismo). Se o professor não conhece a explicação fonológica ou histórica da regra, ele irá considerá-la errada. Já a conscientização vem depois da identificação. Feita a última, o professor precisa conscientizar o aluno sobre as diferenças para que ele mesmo possa começar a perceber o estilo de variação que usa e quais são mais adequados dependendo da situação.

Neste cenário, começa a ser elaborada em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento norteador atual da educação, cuja principal objetivo é nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir de uma perspectiva para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Dessa forma, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996.

De acordo com Geraldí (2015), a perspectiva de linguagem segue a mesma formadora do PCN: a linguagem como interação que tem como principal expoente o filósofo Bakhtin. Para o filósofo russo, a língua é uma realidade viva e não pode ser desassociada de seu conteúdo ideológico. Portanto, tal fundamento orienta os livros didáticos, documentos oficiais e o ensino da língua materna no Brasil.

Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Além disso, a interação social conduz à percepção da existência de diferentes modos de falar o português no Brasil.

Ademais, a BNCC também destaca as práticas de linguagem que os sujeitos interagem no mundo, construindo significados coletivos (BRASIL, 2017). Nesta direção, o documento reafirma o aspecto social e interacional da língua, ressaltando tanto o aspecto cultural quanto o dinâmico.

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 86)

Na descrição do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, o qual diz respeito à leitura e produção de texto, a Base enfatiza:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 81)

Podemos perceber uma abertura no campo da Sociolinguística neste último trecho da Base, o qual se refere à variação social e às “variedades estigmatizadas” que levam ao preconceito social e linguístico (ALKMIM, 2004). Portanto, o documento ressalta as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem através da língua e por ela.

Porém, se por um lado a BNCC apresenta e se apropria de termos chaves da Sociolinguística (o preconceito linguístico e adequação linguística, por exemplo), não é especificado como os conteúdos devem ser abordados no contexto escolar ao longo do Ensino Fundamental.

Diante disso, torna-se imprescindível articular esforços que possam colaborar com a compreensão dos limites desse documento norteador da educação da língua portuguesa e que venham a auxiliar o professor em suas tarefas diárias. Desta forma, as reflexões sobre as lacunas existentes na Base deverão envolver vários profissionais da educação e, especialmente, o conjunto dos professores de língua portuguesa.

3. O ensino da LP e o gênero canção

Muitas crianças e adolescentes brasileiros quando questionados sobre as aulas de Língua Portuguesa na escola irão responder “é muito difícil” ou “não sei português”. Contudo, como explicar que falantes nativos do português acham a própria língua e seu aprendizado uma tarefa árdua no dia a dia escolar? Possivelmente, a resposta para esse problema está na forma a qual a língua materna é ensinada nas escolas do país.

É inegável que a partir dos anos 80, devido à pesquisa na área de Linguística, um público constituído de estudiosos da língua, professores de Português e alunos de faculdade de Letras têm percebido e discutido a precariedade desse ensino que caminha em direção contrária à natureza pragmática e contextual da língua. No entanto, as advertências dessas pesquisas não foram suficientes para reverter a situação e, em muitos casos, resultou em novas distorções.

Todavia, na prática do dia a dia nas salas de aula, por diversos motivos como falta de material necessário, falta de tempo, desmotivação do docente, entre outros, a concepção da gramática para além dela própria é muitas vezes esquecida. Assim, professores continuaram a ver a língua como um sistema homogêneo, sem contextualização histórica ou social, fazendo com que a gramática seja ensinada como um repositório de regras para falar e escrever bem.

Castilho (2000) pontua que as atividades, nesse tipo de abordagem, são basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua e prevalecem a noção de “certo” e “errado”. As edições mais modernas das chamadas gramáticas pedagógicas, embora atualizem os exemplos utilizando textos variados da literatura e da mídia brasileira, seguem, em geral, o modelo prescritivo das gramáticas mais clássicas.

É responsabilidade da escola e de seus docentes ensinar a língua como atividade social.

Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa presa (re)conhecer essa pluralidade de normas com as quais efetivamente terá de trabalhar na sala de aula. Para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do português brasileiro – na produção de textos escritos e orais – tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada. (MARTINS, 2014, p. 14)

Os alunos quando chegam à escola já possuem uma gramática internalizada, sendo capazes de usar com razoável competência comunica-

tiva o português. Nos primeiros anos escolares, os alunos não estão familiarizados com a cultura de letramento, mas suas falas são compreendidas. Assim, o professor não precisa se preocupar em ensinar tarefas comunicativas muito simples, pois elas já fazem parte do dia a dia e do repertório de vida dos alunos. O que irá acontecer é um aperfeiçoamento das habilidades ao longo dos anos escolares. O aluno, por exemplo, começa a escola sem saber dominar a habilidade comunicativa da escrita, mas ele sabe, por exemplo, que uma MALA é maior do que uma MALINHA. Ele só não sabe os outros significados que um diminutivo pode possuir.

Portanto, toda criança entre 6 e 7 anos já dispõe de suficiente competência linguística comunicativa em sua língua materna para produzir sentenças que serão compreendidas. À medida que os indivíduos vão crescendo, eles vão participando de ações sociais mais diversificadas e complexas e passam a lidar com diferentes formas comunicativas. É trabalho da escola criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, em segurança, a língua nos contextos sociais que interage, percebendo as normas de cada uma delas.

De acordo com Perini (2005, p. 27), estudiosos da língua concordam com o discurso de que o grande objetivo do ensino de uma língua materna é guiar os alunos a ler e escrever razoavelmente bem. Consequentemente, o estudioso questiona se o estudo da gramática pode ajudar na aquisição da leitura e da escrita.

A partir dos anos 90, surge o pensamento de ensinar a língua incluindo a textualidade. Todavia, professores passaram a utilizar o texto de uma maneira genérica e abstrata. Continuou-se a ensinar mais ou menos como se fazia antes, com a única diferença de que as palavras estudadas para análises gramaticais e nomenclaturas agora eram retiradas de textos, servindo somente para pretexto. Os alunos continuaram não compreendendo e produzindo textos, sem entender para que eles servem na realidade (ANTUNES, 2002, p. 67).

Quando alguém entende as funções das palavras e como a língua se organiza, esse se torna, absolutamente, muito mais apto a compreender as linguagens, tanto verbal quanto oral, seja produtor de conteúdo ou receptor. Aquele que entende a língua e suas diversas faces conseguirá interpretar uma enorme gama de textos verbais e não verbais.

Mas como a língua se fundamenta? Na visão do linguista Bakhtin (2009), a língua só pode ser pensada a partir da interação entre indiví-

duos de uma sociedade. Ou seja, a língua é produto das relações entre indivíduos inseridos em uma sociedade, organizados de uma determinada forma, e, ao mesmo tempo, é a partir dela que essas relações se constroem. O pesquisador afirma que a língua passa a ter vida a partir das interações entre falantes de uma comunidade podendo ser alterada conforme a evolução social dessa. Para ele, “a língua aparece como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 2009, p. 93).

Se é por meios de textos que nos comunicamos e nos compreendemos entre si, a escola precisa utilizar o texto e seus diversos gêneros como ferramenta de aprendizado e de desenvolvimento do aprendizado da língua. Contudo, não se deve pensar no uso de textos em sala de aula para o ensino da gramática ou para somente a classificação dos diferentes gêneros, mas sim, visando um olhar crítico tanto para o conteúdo e a forma do texto interligado, quanto para a reflexão e prática textual.

Assim, existem inúmeros gêneros textuais já que estamos fazendo uso deles sempre que nos comunicamos. O professor tem como desafio saber escolher quais trabalhará nos Ensinos Fundamental e médio. Espera-se que haja uma consciência do educador para que apresente gêneros correntes e coerentes na vida social dos alunos, independente da profissão que cada um irá escolher.

Entre os múltiplos gêneros textuais, um foi escolhido para o presente trabalho com a finalidade de mostrar como sua utilização em sala de aula ajuda a alcançar objetivos satisfatórios para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos. O gênero textual escolhido para o presente trabalho foi o gênero canção, dado que o mesmo tem um enorme papel na vida dos estudantes, sem contar que além das abordagens interpretativas e linguísticas que dele podem ser praticadas, também há a contribuição para o alargamento do leque cultura dos discentes e para o combate aos preconceitos linguístico e social.

O gênero canção tem fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa, já que além de proporcionar uma educação de sentidos e de desenvolver a interpretação e produção textual, esse também permite despertar emoções e pensamentos críticos sobre questões sensíveis e problemáticas do cotidiano de diferentes realidades. Costa (2003) defende que na canção há uma predominância às palavras de uso cotidiano, havendo uma maior liberdade em relações às regras normativas da sintaxe da língua. A partir disso, o professor possui mais opções para explorar a variedade linguística da língua de uma forma contextualizada.

Para a presente pesquisa foi escolhido o gênero musical forró tradicional (ou forró pé-de-serra) em razão de suas características regionais, tanto na musicalidade, quanto no conteúdo da letra de canção, objetivando um trabalho pedagógico de conscientização da variação linguística e combate ao preconceito linguístico.

4. Proposta de sequência didática

Partindo do princípio de que o educador não pode guiar o aprendizado do aluno de forma aleatória e impensada, surge o que podemos nominar de Sequências Didáticas. Essas são procedimentos encadeados de passos ou etapas, que abordam um gênero textual que se pretende ensinar. São tarefas e atividades conectadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, havendo um passo a passo para tal. As Sequências didáticas são organizadas de acordo com os objetivos e temas transversais que o professor quer trabalhar na a aprendizagem dos seus alunos e envolvem sempre atividades de estudo, aprendizagem e de avaliação.

A proposta de exercícios do presente trabalho segue o conceito de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) da Escola de Genebra, cujas publicações no Brasil tornaram essa noção conhecida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Com base nessa proposta, um grupo de estudos orientado por Costa-Hubes (2009), buscou adaptá-la à realidade brasileira. Essa adaptação consiste na adição de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial. Nesse, o professor poderá sugerir atividades e exercícios que contemplam a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero.

Com base na teoria apresentada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), apresentamos uma proposta de sequência didática para o gênero letra de canção, a ser aplicada a alunos do ciclo II do ensino fundamental, mais especificamente, aos alunos do 6º ano. Foram selecionadas letras de música do gênero musical forró tradicional (ou forró pé-de-serra), a fim de haver o questionamento e o ensino-aprendizagem em torno do tema a variação linguística no Brasil.

4.1. Proposta de sequência didática para o 6º ano: variedades linguísticas

Gênero: Canção

Público: Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II

Tempo estimado: 6 tempos de aula

Material necessário: páginas com exercícios a serem trabalhados impressos; letras e áudios das canções; telefone celular ou computador

1. Apresentação

A sequência didática começa com o professor perguntando para os alunos se a música desempenha um papel importante no dia a dia de suas vidas. Os alunos poderão falar o quanto ouvem música e o quanto se interessam pelo tema.

O professor irá apresentar aos estudantes o gênero musical que eles irão trabalhar. O professor irá perguntar se alguém conhece o gênero musical forró tradicional e terá uma visão, de acordo com os exemplos que os alunos falarão, sobre o conhecimento deles em relação ao gênero.

Após, o professor, através de alguma ferramenta como computador ou até mesmo o próprio telefone celular, produzirá a música “O xote das meninas”, de Luiz Gonzaga, para os alunos ouvirem. A partir do primeiro contato com uma canção do gênero musical a ser trabalhado, o professor poderá perceber a reação dos com o gênero musical a ser trabalhado perguntando a opinião deles sobre.

Nesse primeiro momento o professor explicará que a canção é um gênero que propaga a voz da cultura de um povo, sendo crucial refletir sobre a letra sem se esquecer da sonoridade que a caracteriza, para assim identificar os aspectos interpretativos do contexto que será trabalhado. Na proposta, isso se concretizará por meio da análise das variedades linguísticas.

2. Módulo de Reconhecimento

Para pesquisa inicial, os alunos terão como tarefa de casa para a aula seguinte pesquisar três nomes de cantores de forró tradicional e suas histórias de vida resumidamente, além de trazer uma letra de canção de alguma música que pesquisaram e gostaram.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na aula da entrega da pesquisa, o professor irá dividir a turma em grupos. Os alunos irão compartilhar os resultados das pesquisas que fizeram afim de trocarem ideias sobre o gênero musical e sobre os artistas encontrados.

A partir dessa troca de informações e opiniões, o professor poderá construir um cenário para assim compreender o que os alunos esperam para os módulos seguintes. Nesta etapa os alunos irão se aprofundar no gênero musical e tema trabalhados antes de começarem a produção inicial.

3. Módulo I

O tema deste módulo é interpretação textual, tendo como objetivo ouvir a canção e interpretá-la por meio do contexto e da melodia. Os estudantes ouvirão a canção “A vida do viajante”, de Luiz Gonzaga, juntamente com a leitura da letra da canção.

O professor irá pedir para os alunos responderem as questões:

• Qual o tipo textual que podemos encaixar a letra da canção? Quais os elementos que percebemos no texto que justificam a escolha desse tipo textual?

• Qual o papel da melodia ao narrar uma história?

• A história é contada por quem? Qual o papel social desse indivíduo na sociedade?

• A história contada poderia ser uma história real de alguém? Explique sua resposta.

• Em sua opinião essa canção conta uma história feliz ou triste? Justifique sua resposta.

• Analisando a última estrofe, entende-se que a história teve um fim ou não? Justifique sua resposta.

Para atividade de produção desse módulo, os alunos irão produzir uma estrofe a mais para a canção dando continuidade a história contada.

4. Módulo II

O tema deste módulo é o estudo do léxico e possui como objetivo identificar as variedades linguísticas quanto ao léxico. Nesta etapa os alunos ouvirão a canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, juntamente com a leitura da letra da canção.

Logo após, o professor pedirá aos alunos para que eles destaquem as palavras desconhecidas por eles. Em grupos, os estudantes pesquisarão os significados das palavras que apontaram. Dessa forma, eles irão compreender o texto e a história por detrás dele. O professor poderá fazer as seguintes perguntas:

- Qual a região do Brasil que o eu-lírico faz parte? Explique sua resposta.

- Podemos perceber que algumas palavras não estão escritas seguindo a língua padrão aceita nas gramáticas escolares. Cite três exemplos.

- Você consegue entender o significado dessas palavras citadas? Se elas não estão escritas seguindo a língua padrão, como podemos compreendê-las assim mesmo?

- Você concorda que o brasileiro fala de diferentes formas? Por que a forma de escrever e falar da canção é diferente do seu modo de falar e escrever?

- Se a letra da canção fosse mudada para uma linguagem formal, utilizando a língua padrão das gramáticas que estudamos nas escolas, ela teria sentido? Justifique (leve em conta a melodia e o conteúdo da canção).

Para encerrar a discussão, propõe-se uma reflexão sobre o respeito que se deve ter com pessoas que não dominam a norma culta, exemplo disso é a própria canção, a qual é um símbolo de manifestação artística que representa a realidade e a história de muitos brasileiros. Para finalizar esse momento, os alunos irão produzir, individualmente, um texto explicativo sobre as diversas formas de falar do povo brasileiro, podendo utilizar exemplos da canção trabalhada. Após a produção, cada aluno irá trocar seu texto com um colega de sala para ler um ponto de vista diferente do seu.

5. Módulo III

Este último módulo tem como tema a concordância nominal e verbal e possui como objetivo a identificação das variedades linguísticas quanto à concordância. Os estudantes ouvirão a canção “Ai que saudade d’ocê”, de Alceu Valença, juntamente com a leitura da letra de canção.

Os alunos deverão apontar no caderno quais os desvios gramaticais presentes na canção. Em seguida, o professor poderá perguntar qual a opinião dos alunos se a canção estivesse na língua padrão. O professor promoverá uma discussão dos motivos que levam os indivíduos a cometerem desvios na oralidade e na escrita. Por fim, os alunos irão reescrever a canção seguindo a língua padrão.

6. Produção final

Continuando o tema variações linguísticas, a etapa final tem como objetivo a representação do contexto das canções trabalhadas. Para essa atividade, a proposta consiste na dramatização das canções analisadas nas aulas anteriores. A turma será dividida em 3 grupos e os alunos terão que apresentar peças de teatro interpretando as canções, sendo que cada grupo representará uma canção. Essa fase possui caráter interdisciplinar, já que existe a possibilidade de solicitar ajuda do professor de Artes para o projeto final.

Através desse trabalho, os alunos poderão se aprofundar nas emoções e nas vidas representadas nas canções, além de interpretarem uma realidade diferente daquela que estão inseridos.

5. *Considerações finais*

O desenvolvimento do presente trabalho objetivou a realização de uma proposta de sequência didática utilizando o gênero letra de canção para turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II com o intuito de combater e diminuir o preconceito linguístico que é encontrado na sociedade brasileira. Levou-se em consideração as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular.

A partir da sequência didática inspirada nos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), aspira-se conseguir

introduzir o tema variação linguística a estudantes no começo do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a realidade dos professores que, infelizmente, contrapõe a teoria vista na BNCC, questiona-se a possibilidade de introduzir a proposta do presente trabalho no currículo escolar. Compreende-se que o professor possui um livro didático e um planejamento que precisa seguir, porém, pergunta-se até que ponto esse currículo deve ser tão rígido e rigoroso, ao invés de haver uma flexibilidade.

Além disso, questiona-se como o tema variação linguística é abordado atualmente nas escolas, já que ao longo da BNCC não há diretrizes práticas aos professores e sim, teorias que devem ser seguidas e praticadas. Todavia, como praticar uma teoria em milhares de escolas brasileiras se não há um caminho para tal? Cabe ao professor criar esse caminho em meio à falta de material, tempo e incentivo?

Assim sendo, pode-se estabelecer uma proposta prática de frequência didática visando uma análise linguística, praticando a interpretação textual, o estudo do léxico e a aprendizagem da concordância verbal e nominal da língua portuguesa. Em vez de solicitar exercícios mecanizados de análise e classificação morfossintática, propõem-se compreender os textos, questionar a escolha do léxico utilizado e discutir as variações linguísticas presentes nos textos escolhidas, além do papel que elas representam em cada um.

Em relação ao gênero canção, percebe-se que esse possui diversas possibilidades de uso em sala de aula e deve ser mais explorado, ademais de ser pontuado ao longo da Base Nacional Comum Curricular. A canção, por ser um gênero híbrido e possuir diversos gêneros musicais, possui uma gama vasta de possibilidades para trabalhar tanto a variação linguística, quanto outros diversos temas transversais.

Quanto à escolha do gênero musical forró tradicional (ou forró pé-de-serra), espera-se que o preconceito linguístico seja trabalhado e combatido através de canções que contam a história de muitos brasileiros e de características marcantes da região Nordeste do Brasil. A musicalidade e o léxico característico do sotaque nordestino podem se tornar possibilidades de ensino-aprendizagem da variação linguística do Português Brasileiro.

Por fim, entende-se que o português brasileiro é muito rico e diversificado. Cabe à escola, como instituição educadora, fazer parte das

instituições que tentam diminuir todo o preconceito que muitas pessoas sofrem ao longo da vida devido à sua classe social, região, etnia ou escolaridade. Acredita-se que a língua portuguesa não deve ser outro motivo para o preconceito, mas sim, para a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369>. Acesso em: 04/2020.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). 2017. Disponível em: Acesso em: fev. 2020.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa. *Revista linguagem em (Dis) curso*, v. 4, n. 1, jul/dez. 2003.

COSTA-HUBES, T. da C., BAUMGÄRTNER, C. T. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais*. Cascavel-PR: Assoeste, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, Brasília, jul./dez. 2015.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

PERINI, Mario. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Atica, 2005.

TRAVAGLIA. Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.