



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**



MARIZE APARECIDA AMARAL MEHRET

**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, VARIAÇÃO ESTILÍSTICA E CANÇÃO:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

UBERLÂNDIA-MG

2019

MARIZE APARECIDA AMARAL MEHRET

**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, VARIAÇÃO ESTILÍSTICA E CANÇÃO:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras-, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marlúcia Maria Alves

UBERLÂNDIA-MG

2019

MARIZE APARECIDA AMARAL MEHRET

**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, VARIAÇÃO ESTILÍSTICA E CANÇÃO:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras-, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marlúcia Maria Alves

Uberlândia-MG, 28 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marlúcia Maria Alves - Orientadora (UFU)

Prof.^a Dr.^a Talita de Cássia Marine - Profletras (UFU)

Prof.^a Dr.^a Camila Tavares Leite - PPGEL (UFU)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M498c Mehret, Marize Aparecida Amaral, 1963-
2019 Competência comunicativa, variação estilística e canção [recurso eletrônico] : proposta didática para o ensino fundamental II / Marize Aparecida Amaral Mehret. - 2019.

Orientadora: Marlúcia Maria Alves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.653>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Competência comunicativa. 4. Língua portuguesa - Variação. I. Alves, Marlúcia Maria, 1970- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

In memoriam,

A meus pais Osvaldo e Marcelina, cuja vida de luta e dificuldades moveu a minha busca pelo estudo e conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é certamente a mais nobre das qualidades humanas, é reconhecer que sozinhos não chegamos a lugar algum e que nossas conquistas têm sempre uma pequena parte de todos que estiveram de alguma forma envolvidos em nossas vidas nesses determinados momentos. Esse reconhecimento implica saber que o conhecimento só faz sentido quando nos faz melhores como seres humanos. Deixo, então, aqui registrada a importância de todos que fizeram parte desta minha trajetória.

A meus filhos Marlon e Mayara, que foram sempre a razão da minha luta, da minha persistência, da minha vida...

Aos netos Milena Cristina e Samuel e Maggie (postiça) que tornam os meus dias mais cheios de alegria.

A minha tia Leoni Amaral de Oliveira, mulher à frente do seu tempo em quem sempre me inspirei e a quem sempre admirei.

Aos meus irmãos Júlio César, Luís e Edson, que muito cedo deixaram de estudar para trabalhar e ajudar nas despesas da casa.

A Silmara Hohmann, Leidiane Alencar, Áudrey Caroline Hohmann, Cláudia Manuelle, Lenita Alves e Fernando Marques que têm uma crença quase mágica na minha capacidade e no meu conhecimento.

Aos amigos e colegas professores do CEM 404 de Santa Maria, João Mário e Luciana Guimarães, por me apresentarem o mestrado profissional e me contagiarem com o seu entusiasmo, o que me conduziu à trajetória para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas do mestrado Giovani, Rozane e Viviane, pela parceria, companheirismo e cumplicidade, que se estenderam para muito além da sala de aula e que representaram o que de mais belo, verdadeiro, grandioso e inesquecível pode significar a palavra “amizade”.

Aos colegas da IV turma dos Profletras pela partilha de conhecimentos, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis, pela contagiante paixão pelo conhecimento e avidez pelo aprendizado. Lições que levarei para a vida.

Aos colegas do Distrito Federal, da III turma do Profletras, Luciana, Sandro, Gilda, Goretti, Vilmar pelo apoio, orientação e companheirismo.

Às gestões das unidades de ensino CEM 404 e CEF 213 de Santa Maria, representadas, respectivamente, por Felipe Lemos e Ismênia Santana; Luciano Pereira e Raquel Antunes M. de Oliveira, das quais tive todo o apoio, desde o início dos estudos do mestrado.

Ao então Coordenador da Regional de Ensino de Santa Maria e grande amigo, Claudiney Cabral, pelo apoio e incentivo recebidos.

Ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia - ILEEL - e à coordenação do Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS, pelo sempre receptivo e eficiente atendimento aos estudantes.

Aos professores do Profletras, cujas aulas sempre proporcionaram grandes momentos de aprendizado do conteúdo e da vida.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, ajuda financeira indispensável ao cumprimento dos objetivos do programa de mestrado.

À banca examinadora da qualificação, constituída pela Professora, Doutora Talita de Cássia Marine e pela Professora Doutora Adriana Cristina Cristianini pelas contribuições tão essenciais para que este trabalho fosse realizado.

À banca de defesa constituída também pela Professora Doutora Talita de Cássia Marine e Professora Doutora Camila Tavares Leite por terem acolhido o convite para esta defesa e aceitarem ler e avaliar este trabalho.

A todos que, de um modo ou de outro e das mais diversificadas formas, fizeram parte da concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A minha sempre tão evidente paixão pela disciplina que ministro, obviamente, resulta das muitas marcas deixadas pelos mestres que passaram pela minha vida. O que me constitui como docente resulta sempre dessas marcas que permanecem, seja pelos discursos que me fascinaram, seja pelos exemplos que impactaram em minha prática pedagógica. Sem deixar de mencionar, os bancos da formação continuada que enriqueceram essa prática e os teóricos que conduzem a uma atuação docente que se pretenda inclusiva.

O ingresso no Mestrado Profissional, depois de tantos anos distante do meio acadêmico, representou um dos maiores desafios da minha profissão como docente de língua portuguesa, todavia a proposta instigante do Profletras é a mola mestra que me manteve engajada nesse propósito de seguir em frente. Além disso, os grandes professores, com que deparei na trajetória do Profletras – UFU, possibilitaram o suporte necessário para enfrentar as complexas etapas que caracterizam uma pós-graduação *stricto sensu*. Assim, foram momentos significativos de aprendizado, coroados com a empatia, respeito e carinho que alguns professores especialmente me devotaram. Afirmo, portanto, que não serei mais a mesma, nem profissionalmente, nem como ser humano. Saio transformada.

Essas transformações que se operam na relação professor-aluno, tão repetidamente enfatizada nos cursos de formação continuada e em semanas pedagógicas em início de ano letivo, fizeram parte do aprendizado, também, no período de aulas do mestrado profissional. E esse aprendizado tornou-se mais significativo, a partir da convivência com a minha orientadora do mestrado, professora doutora Marlúcia Maria Alves.

Para mim, ela representa a síntese materializada do respeito: ao aluno, ao tempo do aluno, ao conhecimento do aluno. De tudo, levo o exemplo da empatia, da humanidade, da consideração, da confiança na competência, na capacidade... enfim, tudo que dela recebi e espero poder oferecer na minha trajetória como docente. Foi esse certamente o maior dos aprendizados.

A ela, toda a minha gratidão e a minha reverência.

“(...) no ensino e nas práticas sociais, é indispensável, em primeiro lugar, respeitar todas as expressões sociolinguísticas, combatendo todos os preconceitos e toda violência simbólica que se pratica tendo a língua como pretexto”. (FARACO, 2017)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Slide sobre gêneros e estilos musicais.....	63
Imagem 2 – Vídeo – História da língua portuguesa do Brasil.....	65
Imagem 3 – Atividade da primeira oficina, dupla i.....	73
Imagem 4 – Atividade da primeira oficina, dupla ii.....	74
Imagem 5 – Preconceito linguístico – vídeo didático.....	76
Imagem 6 – Emicida falando sobre preconceito linguístico.....	76
Imagem 7 – <i>Videoclipe</i> da canção “Levanta e anda”.....	77
Imagem 8 – Vídeo do contexto da produção da canção “Levanta e anda”.....	78
Imagem 9 – Atividade da segunda oficina, dupla i.....	85
Imagem 10 – Atividade da segunda oficina, dupla ii.....	86
Imagem 11 – Atividade da segunda oficina, dupla iii.....	87
Imagem 12 – Avaliação da segunda oficina por quatro duplas participantes.....	88
Imagem 13 – Tirinha – Hagar, o Horrível.....	89
Imagem 14 – Videoclipe da canção “Cálice”, de Chico Buarque.....	91
Imagem 15 – Vídeo da canção “Cálice”, com imagens reais do período ditatorial.....	92
Imagem 16 – Atividade da terceira oficina – dupla i.....	94
Imagem 17 – Atividade da terceira oficina – dupla ii.....	95
Imagem 18 – Atividade da terceira oficina – dupla iii.....	95
Imagem 19 – Atividade da terceira oficina – dupla iv.....	96
Imagem 20 – Avaliação da terceira oficina por três duplas de participantes.....	97
Imagem 21 – Vídeo da canção “Cuitelinho”.....	98
Imagem 22 – Atividade da quarta oficina – dupla i.....	100
Imagem 23 – Atividade da quarta oficina – dupla ii.....	100
Imagem 24 – Atividade da quarta oficina – dupla iii.....	101
Imagem 25 – Atividade da quarta oficina – dupla iv.....	102
Imagem 26 – Atividade da quarta oficina - dupla i.....	103
Imagem 27 – Atividade da quarta oficina – dupla ii.....	104
Imagem 28 – Atividade da quarta oficina – dupla iii.....	105
Imagem 29 – Charge da quinta oficina.....	107
Imagem 30 – Atividade 1/ quinta oficina – grupo i.....	108
Imagem 31 – Atividade da quinta oficina – grupo ii.....	111

Imagem 32 – Atividade da quinta oficina – grupo iii.....	113
Imagem 33 – Atividade da quinta oficina – grupo iv.....	114
Imagem 34 – Atividade da quinta oficina – grupo v.....	116
Imagem 35 – Atividade da quinta oficina – grupo vi.....	117
Imagem 36 – Atividade da quinta oficina – grupo vii.....	119
Imagem 37 – Atividade da quinta oficina – grupo i.....	121
Imagem 38 – Atividade da quinta oficina – grupo ii.....	121
Imagem 39 – Atividade da quinta oficina – grupo iii.....	122
Imagem 40 – Atividade da quinta oficina – grupo iv	122
Imagem 41 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo i.....	124
Imagem 42 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo ii.....	125
Imagem 43 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo iii.....	126
Imagem 44 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo iv.....	127
Imagem 45 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo v.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variação linguística e tipos de variação.....	33
Quadro 2 – Variedades linguísticas.....	34
Quadro 3 – Variáveis sociolinguísticas.....	34
Quadro 4 – Níveis de variação	35
Quadro 5 – Contínuo de urbanização	39
Quadro 6 – Contínuo de oralidade –letramento.....	39
Quadro 7 – Contínuo de monitoração estilística.....	39
Quadro 8 – Síntese das oficinas pedagógicas	56
Quadro 9 – Letra da canção “Fantasia”	66
Quadro 10 – Vocábulo listados pelos alunos – primeira oficina.....	72
Quadro 11 – Trecho da letra da canção “Levanta e anda”, de Emicida segunda oficina.....	79
Quadro 12 – Primeira estrofe da canção “Cálice” – terceira oficina	90
Quadro 13 – Letra da canção “Cálice”, de Chico Buarque – terceira oficina.....	93
Quadro 14 – Letra da canção “Cuitelinho” – quarta oficina.....	98
Quadro 15 – Roteiro para análise das canções – quinta oficina.....	109
Quadro 16 – Letra da canção “Loka”, de Simone e Simária – quinta oficina.....	110
Quadro 17 – Letra da canção “Ai que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mario Lago–quinta oficina.....	112
Quadro 18 – Letra da canção “Maria da Vila Matilde”, com Elza Soares – quinta oficina....	114
Quadro 19 – Letra da canção “Desconstruindo Amélia”, com Pitty.....	115
Quadro 20 – Letra da canção “Negona”, com Negra Jaque.....	117
Quadro 21 – Letra da canção “Vidinha de Balada”, com Henrique e Juliano – quinta oficina	118
Quadro 22 – Questionário de Avaliação.....	124

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa direcionada a uma proposta didática no ensino de língua materna, com o propósito de estudar como se apresenta a variação estilística, do maior ao menor grau de monitoração estilística, por meio de um gênero discursivo/textual, o gênero canção. O objetivo é a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, tendo como ponto partida seu conhecimento linguístico e os usos efetivos da língua, com vistas à produção de um material didático que possa servir de suporte ao docente de Língua Portuguesa para o estudo da variação estilística. Os objetivos específicos deste estudo são: A) investigar as preferências musicais dos alunos e como é orientada nos PCN a inserção da canção no ensino de língua; B) aplicar numa turma de 9º ano uma proposta didática como meta para observar o uso da língua no gênero canção; C) levar os alunos a reconhecer de modo mais específico, os graus de monitoração estilística; D) mostrar aos alunos as diferenças de registro no uso: como se apresentam o formal e o informal; E) investigar com os alunos o gênero canção, observar os registros nele encontrados e como são empregados. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa baseia-se em estudos e documentos oficiais sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil; do vasto repertório dos estudos sociolinguísticos e da Sociolinguística Educacional, a partir de Bortoni-Ricardo (2004); dos estudos sobre gêneros discursivos/textuais, mais especificamente em Bakhtin (1997, 2003) e Marcuschi (2002, 2003, 2008); sobre as características, as especificidades e as recomendações oficiais do uso gênero canção em sala de aula. A metodologia adotada para a realização da pesquisa é a qualitativa e o procedimento é a pesquisa-ação. Os resultados da análise desta proposta, aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola pública na região administrativa de Santa Maria, Distrito Federal, demonstram que, por meio de um ensino que permita o acolhimento com empatia dos saberes inerentes aos falantes, que desmistifique a crença infundada do “certo” e “errado”, reconhecendo e respeitando a diversidade linguística em sala de aula, é possível a transformação da prática pedagógica e a promoção das aprendizagens no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Competência comunicativa, ensino de língua portuguesa; proposta didática; variação estilística; gênero canção.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research directed to a didactic proposal in the teaching of, native language, with the purpose of studying, how to present the stylistic variation, from the highest to the lowest degree of stylistic monitoring, through a discursive/textual genre, the genre song. The objective is to increase students' communicative competence, starting from their linguistic knowledge and the actual uses of the language, with a view to producing a didactic material that can be a support for the Portuguese teacher, for the study of stylistic variation. The specific objectives of this study are: A) to investigate the students' musical preferences and how the PCN orients the insertion of the song into language teaching; B) apply a didactic proposal in a 9th grade class as a goal to observe the use of language in the song genre; C) to lead students to recognize, in a more specific way, the degrees of stylistic monitoring; D) show the students the differences of registration in the use: how they present the formal and the informal; E) investigate with the students the song genre, observe the records found in it and how they are employed. To reach the proposed objectives, the research is based on studies and official documents on the teaching of the Portuguese language in Brazil; of the vast repertoire of sociolinguistic studies and Educational Sociolinguistics, starting from Bortoni-Ricardo (2004); of studies on discursive/ textual genres, more specifically in Bakhtin (1997, 2003) and Marcuschi (2002, 2003, 2008); on the characteristics, the specifics and the official recommendations of the use genre song in the classroom. The methodology adopted for conducting the research is qualitative and the procedure is action research. The results of the analysis of this proposal, applied in a 9th grade class of a public school in the administrative district of Santa Maria, Federal District, demonstrate that, through a teaching that allows the reception with empathy of the knowledge inherent to the speakers, that demystify the unfounded belief of "right" and "wrong", recognizing and respecting linguistic diversity in the classroom, it is possible to transform pedagogical practice and to promote learning in Portuguese language teaching.

Key-works: Communicative competence, Portuguese language teaching; didactic proposal; stylistic variation; genre song.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	15
2	Referencial teórico.....	24
2.1	Alguns pressupostos sobre fala e escrita.....	24
2.2	Sociolinguística Educacional.....	29
2.2.1	<i>Quadro da variação linguística.....</i>	<i>33</i>
2.2.2	<i>As normas linguísticas.....</i>	<i>35</i>
2.2.3	<i>Variedades cultas e variedades populares.....</i>	<i>37</i>
2.2.4	<i>Os contínuos por Bortoni-Ricardo.....</i>	<i>38</i>
2.2.5	<i>A variação estilística.....</i>	<i>41</i>
2.2.5.1	<i>Gênero discursivo/textual e estilo.....</i>	<i>44</i>
2.2.6	<i>O gênero canção.....</i>	<i>45</i>
3	Fundamentos e procedimentos para realização da pesquisa.....	50
3.1	Fundamentos metodológicos.....	50
3.2	Contexto da pesquisa e dos participantes.....	51
3.3	Procedimentos metodológicos.....	52
3.3.1	<i>O método oficina.....</i>	<i>52</i>
3.3.2	<i>A organização da proposta de intervenção didática.....</i>	<i>54</i>
4	Descrição e análise da proposta de intervenção didática para estudo da variação estilística presente no gênero canção.....	60
4.1	A descrição das oficinas.....	63
4.1.1	<i>Primeira oficina: “Conhecendo a língua portuguesa do Brasil”.....</i>	<i>64</i>
4.1.2	<i>Segunda oficina – “Preconceito linguístico: o que é, como se desfaz”?.....</i>	<i>75</i>
4.1.3	<i>Terceira oficina: “Reconhecendo a importância do contexto de comunicação”.....</i>	<i>89</i>
4.1.4	<i>Quarta oficina – “Os falares do meu país”.....</i>	<i>97</i>
4.1.5	<i>Quinta oficina – “Compreendendo a adequação linguística”.....</i>	<i>106</i>
4.2	Avaliação das oficinas pedagógicas.....	123
5	Considerações finais.....	129
	Referências.....	133
	Apêndice 1 – Caderno de oficinas pedagógicas para o estudo da Variação Estilística nas Canções.....	

1. Introdução

Neste capítulo apresentam-se as reflexões das quais decorre a intenção desta pesquisa, a saber: a contextualização; a hipótese, as questões de pesquisa; o tema; o objeto de estudo; as justificativas para tal escolha; além do objetivo geral e objetivos específicos do trabalho e de como este encontra-se organizado.

Na sociedade contemporânea, apresentam-se demandas, cada vez mais diversificadas que exigem dos usuários da língua habilidades letradas que lhes permitam desempenhar diferentes papéis sociais em distintas situações comunicativas. Essas habilidades consistem em saber explorar os recursos que a língua possibilita, numa sociedade com práticas sociais em que a vida das pessoas é marcada pela necessidade de interpretação eficiente das mensagens que a permeiam.

Como representante do meio sistematizado e organizado para a aquisição das competências de leitura e de escrita, cabe à escola o desenvolvimento mais eficaz dessas competências, visto que ambas são indispensáveis para o pleno exercício da cidadania. Todavia esse intento tem sempre representado um grande desafio para o meio escolar, no sentido de acompanhar as rápidas transformações da sociedade, com um aparelhamento educacional que não avança na mesma proporção.

O ensino de língua portuguesa tem apresentado inúmeros desafios aos docentes, que se veem imersos em muitas questões que permeiam as razões para o desempenho insatisfatório dos estudantes, os quais, em sua maioria, não atingem as expectativas das competências leitoras estimadas para o aluno concluinte da Educação Básica. Apesar dos avanços propostos nas concepções para o ensino de língua, o desempenho nas avaliações nacionais de escolaridade, refletem as dificuldades do trabalho com o ensino de língua em desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes, seja em qualquer segmento, ao longo dos estudos na Educação Básica.

As estratégias para esse ensino geralmente têm tido como objetivo a aquisição da escrita, com base em prescrições gramaticais, com vistas à aquisição de um padrão de língua único, que não corresponde a todas as situações de uso, ignorando-se que a diversidade cultural do país implica inegavelmente uma diversidade linguística. Também a competência oral do aluno não é aproveitada como parâmetro e ponto de partida para a aquisição das competências escrita e falada da língua.

Esse não reconhecimento da heterogeneidade linguística brasileira tem direcionado o ensino na disciplina de Língua Portuguesa para uma perspectiva uniformizadora da língua, tendo como objetivo, não a competência comunicativa necessária para o emprego em diversos contextos sociais de fala e escrita, mas o suposto domínio de um padrão de língua que não se aplica a todas as situações comunicativas.

Nesse sentido, tal ensino tem silenciado os estudantes, que, quando inseridos no mundo da escrita normalmente criam mitos a respeito da disciplina de Língua Portuguesa¹ como se ela representasse a língua e o seu modelo correto e único de uso. Além disso, nossa heterogeneidade linguística tem sido ignorada, seja nos seus processos históricos e sociais, que se distanciaram desde a colonização, do idioma de berço², seja nas transformações sofridas pelo tempo, que são características imanescentes a qualquer língua, seja, ainda, pelos processos de urbanização do país, que provocaram intensa migração do campo para as cidades, na década de 1980. (Cf Ilari, 2012)

Todavia, esse ensino não poderá realizar-se fora do reconhecimento da heterogeneidade linguística do país, do respeito à variedade linguística³ falada pelo aluno e sem considerar os avanços dos estudos sociolinguísticos⁴ que hoje já fazem parte do discurso pedagógico, do meio educacional e das orientações oficiais.

Nesse aspecto, faz-se necessário que o docente possa se conscientizar de que se há uma heterogeneidade linguística, certamente, será no espaço escolar onde ela irá manifestar-se com maior fecundidade, dada a diversidade cultural presente na sala de aula, onde convivem, conforme Bortoni-Ricardo (2004), muitas variedades linguísticas distintas, inclusive a variedade falada pelo professor. A autora enfatiza o papel da escola em ampliar o repertório dessas variedades, sem desprestigiar a variedade falada pelo aluno, mas sim fazendo dela ponto de partida para aquisição das variedades mais cultas, oportunizando aos falantes a competência necessária para atuar em diferentes contextos comunicativos.

O Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal⁵ traz como escopo para o ensino da língua a proposição contida nos PCN

¹ O vocábulo será escrito com letra maiúscula sempre que se tratar da cátedra.

² A língua do colonizador.

³ Um dos muitos modos de falar uma língua por um grupo de falantes com as mesmas características socioculturais, conforme Bagno (2007).

⁴ Surgidos a partir de Labov, orientam os estudos linguísticos para uma perspectiva do uso na língua no contexto social, no seio das comunidades linguísticas.

⁵ Idealizado e construído com a participação dos docentes da rede de ensino, é um documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que, alinhado com as leis educacionais, evidencia um norte, uma direção curricular para as modalidades de ensino, garantindo uma gestão democrática do Sistema de Ensino Público do DF e objetiva desenvolver tempos, espaços e oportunidades educacionais. (Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 2014).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a atender novas demandas curriculares provenientes de um contexto de reestruturação política, econômica e social do país. O ensino da língua, então, priorizou aspectos interacional e dinâmico vinculados a contextos de uso em detrimento de uma visão estanque, reduzida à gramática. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Essa reformulação do currículo, representou o reconhecimento dos estudos propostos pela sociolinguística, a partir de Willian Labov, para uma nova concepção de língua, ensejada como parte de um contexto social, que juntamente com os fatores estruturais, interfere nas transformações que se operam no seio da comunidade linguística⁶. Isso se reflete hoje no contexto das formações continuadas de professores e nas discussões no âmbito pedagógico, com propostas de reestruturação do ensino de língua, nas quais se postula o tratamento da variação linguística⁷ em todos os seus níveis e tipos, sendo um deles a variação estilística⁸, nas aulas de língua portuguesa.

Apesar das proposições nas orientações oficiais, que não são novidade no ambiente escolar, o ensino modelar de língua continua pautado por uma prática isolada dos fatos linguísticos, conforme Faraco (2008), resumindo-se a análises no nível da sentença. Ignora-se que a incumbência do docente de Língua Portuguesa é a de descobrir estratégias eficazes e eficientes para ampliar a visão de língua dos alunos, para que percebam novas possibilidades na compreensão dos enunciados. Além disso, quando os professores têm interesse em considerar essas novas propostas para o ensino, há entraves no processo, como, por exemplo a falta de uma formação pedagógica continuada para trabalhar adequadamente com os fatos de língua e o tratamento, por vezes equivocado, da variação linguística no livro didático, que visa meramente ao cumprimento da exigência do Programa Nacional do Livro Didático, o qual prevê como objetivo central do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental

o desenvolvimento de atitudes e capacidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística (BRASIL, 2009, p. 18).

⁶ Noção que recobre tanto aspectos sociais quanto linguísticos, envolvendo atitudes/normas sociais compartilhadas pelos falantes que, por sua vez, compartilham características linguísticas que os diferem de outros grupos sociais. Coelho et al (2010, p. 163).

⁷ Ocorrência dos fenômenos da heterogeneidade das línguas. Bagno (2007)

⁸ Comparações dos diferentes usos linguísticos que o usuário da língua faz, de acordo com o grau de monitoramento que confere ao contexto de uso. Bagno (2007).

Isso posto, parte-se da premissa de que a concepção contemporânea do ensino da língua perpassa, indiscutivelmente, pelo respeito à diversidade cultural e linguística do país; pelo reconhecimento da heterogeneidade da língua e do artificialismo da norma linguística postulada como real⁹, prática que tem representado empecilhos aos aprendizes na aquisição das práticas sociais de leitura e escrita, sob a égide de um ensino homogeneizante.

Não se trata aqui de abandonar o ensino das prescrições gramaticais e da aquisição da norma padrão e das variedades mais cultas¹⁰, mas de viabilizar para o estudante o amplo repertório linguístico de que pode lançar mão no uso da língua, dentro de um ensino reflexivo em que prevaleçam o respeito e reconhecimento da variedade falada pelo aluno e o seu direito de optar pelas formas linguísticas que melhor lhe aprouverem. Além disso, priorizar uma abordagem do ensino que não considere a norma padrão e as prescrições gramaticais como objetivo primordial do ensino de língua, mas, em conformidade com Faraco (2008), somente um dentre seus aspectos no amplo quadro representativo da diversidade linguística do português brasileiro.

É nesse contexto de necessárias e prementes transformações para um ensino de língua que contemple os conhecimentos linguísticos dos estudantes e os valorize, fortalecendo sua autoestima linguística, visando a uma postura receptiva a esse aprendizado, que despontam as motivações para a presente pesquisa. Assim, como docente da Educação Básica do quadro permanente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, lotada na região administrativa de Santa Maria, na periferia da capital, surgiu o interesse na realização de um trabalho de transformação da prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa que permita um tratamento adequado da variação estilística da língua, no intuito de ampliar a competência comunicativa do estudante nas distintas situações de uso.

Cabe ressaltar que as regiões administrativas do Distrito Federal recebem migrantes dos diversos estados da federação, além disso, há o convívio com grandes densidades populacionais que representa a região do entorno do Distrito Federal (RIDE)¹¹, a qual abrange cidades fronteiriças dos estados de Goiás e Minas Gerais. Esses fatores evidenciam a convivência de inegável diversidade linguística e cultural que se configuram nos ambientes de ensino locais.

⁹ Conforme Faraco (2017), referindo-se à norma-padrão priorizada no ensino de língua portuguesa, como modelo de língua a ser seguido, em determinados contextos, à qual se agrega um esforço prescritivo, ou seja, um conjunto de preceitos que definem o uso prestigiado da língua,

¹⁰ De acordo com Faraco (2017, p. 19), são as variedades faladas pelos falantes mais escolarizados dos meios urbanos e que fazem “amplo uso dos bens da cultura escrita”.

¹¹ Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno - pesquisa feita no site: http://www.mi.gov.br/regioes_integradas_df_rides, acesso em 29/11/2018.

Obviamente, essa realidade educacional resulta em grandes desafios para o docente de língua portuguesa, consciente do direito desses estudantes ao acesso às variedades mais cultas da língua, no desenvolvimento das habilidades letradas. Do mesmo modo, é também responsabilidade desse docente o respeito à variedade de conhecimento do aluno e o combate ao preconceito linguístico com as variedades faladas menos prestigiadas¹².

Em vista disso, a proposta de um trabalho inovador no ensino de língua deverá levar em conta a busca de um ponto de equilíbrio entre a tendência uniformizadora do ensino de língua, e o respeito à diversidade e à adequação das variedades aos contextos possíveis, considerando a eficácia da comunicação, desmistificando os conceitos equivocados comprovadamente improdutivos de “certo” e “errado”¹³ em língua. Nesse aspecto, é imperativo que hipóteses que levem a diferentes abordagens possam ser testadas, numa investigação cuidadosa dos fenômenos linguísticos estudados e nas abordagens que se revelarem profícuas no tratamento da variação estilística.

Tendo essas reflexões como ponto de partida, depois de infrutíferas tentativas de realização de um trabalho produtivo, envolvendo a variação, constatada a dificuldade de disponibilidade de material didático adequado e carência de método eficaz para um trabalho com a variação, esbarra-se no “como fazer?”. Ou seja, desperta-se a consciência do que precisa ser feito, mas acentua-se a carência de fundamentação necessária para que se possa realizar um trabalho que, com efeito, represente inovação da prática pedagógica no ensino de língua.

Busca-se, então, consonância com a proposição dos parâmetros e objetivos do Profletras, Mestrado Profissional em Letras, com sua proposta inovadora de produção de material didático que ofereça suporte para o docente de Língua Portuguesa. Por conseguinte, a presente proposta visa – a partir dos estudos sociolinguísticos, especificamente da sociolinguística educacional, nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2004) – como objetivo geral, elaborar uma proposta de intervenção didática para os anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de estudar como se apresenta a variação estilística num gênero discursivo/textual¹⁴, conforme o contexto de comunicação, aportando-se em Bakhtin (1997),(2003), (2007) e Marcuschi (2002), (2003),

¹² De acordo com Faraco (2017), variedades dos falantes menos escolarizados ou com antecedentes rurais no meio urbano.

¹³ Analogamente a Bortoni-Ricardo (2004), utiliza-se a expressão entre aspas por considerá-la inadequada e preconceituosa.

¹⁴ Optou-se por empregar dessa forma para enfatizar que o gênero poderá ser oral ou escrito e para considerar a denominação proposta por Bakhtin e a proposta por Marchschì. Em algumas passagens será considerada também a denominação “gênero oral”, concebida por Dolz e Sheneuwly.

(2008). A perspectiva é de que esse estudo possa servir de subsídio para o docente de língua portuguesa, que desejar trabalhar com a variação estilística.

A opção é pela investigação da variação estilística no gênero canção, tendo em vista a produtiva experiência docente, frente ao interesse dos alunos por atividades que envolvem a música – além de reflexo do contexto histórico, político, social e cultural de um país que se considera a canção. Também pretende-se retratar as canções, a partir da investigação de como o gênero canção é definido nas orientações oficiais e do subsídio teórico acerca do gênero canção, mais especificamente dos estudos de Souza (2009), Costa (2003) e Manzoini e Rosa (2010).

Assim, para a investigação, parte-se da hipótese de que o estudo da variação estilística no gênero canção poderá levar o estudante a reconhecer diferentes usos linguísticos, dependendo das condições de produção da letra da canção, o público-alvo, o estilo do compositor e os fatores que interferem nas escolhas linguísticas. Esse reconhecimento dos fatores da produção da canção, além de ampliar o repertório linguístico dos alunos, poderá ser adotado na interpretação de outras esferas de gêneros discursivos/textuais.

De modo a delinear as direções que possam nortear os passos para o cumprimento das intenções de pesquisa, parte-se dos seguintes questionamentos:

A) é possível um trabalho com o ensino de língua que enfatize os seus usos sociais que possibilite ampliar a competência linguística dos estudantes?

B) há reconhecimento no espaço do ensino de língua dos diferentes usos linguísticos?

C) desmistificar o preconceito linguístico melhora a autoestima linguística do aluno?

D) o gênero canção é uma ferramenta produtiva para o estudo da variação estilística?

E) é possível um trabalho com o ensino da língua voltado para a ampliação da competência comunicativa do alunado, sem comprometimento da organização do planejamento escolar, curricular do semestre letivo?

Tendo como norte essas questões, para a realização do objetivo mais amplo, é fundamental que se definam os objetivos específicos, que representam as etapas do trabalho, a saber: A) investigar as preferências musicais dos alunos e como é orientada nos PCN a inserção da canção no ensino de língua; B) aplicar numa turma de 9º ano uma proposta didática como meta para observar o uso da língua no gênero canção; C) levar os alunos a reconhecer de modo mais específico, os graus de monitoração estilística; D) mostrar aos alunos as diferenças de registro no uso: como se apresentam o formal e o informal; E) investigar com os alunos o gênero canção, observar os registros nele encontrados e como são empregados. Quanto à organização, com o suporte da proposta de intervenção elaborada, procedeu-se a sua aplicação. Uma vez

aplicada, passou-se à descrição das atividades que foram realizadas por meio do uso do método oficina pedagógica, devidamente fundamentado no capítulo três deste trabalho. O trabalho completo da pesquisa foi sistematizado em cinco capítulos, dos quais esta introdução faz parte, sendo que o capítulo dois, que referenda a pesquisa, está subdividido em quatro subtemas, a seguir apresentados.

O subtema um, apresenta o aporte teórico que apresenta a reflexão acerca das proposições de Marcuschi (2002), (2003), (2008); Bortoni-Ricardo (2004); Dolz e Scheneuwly (2004); Cagliari (2005); Assunção, Mendonça e Delphino (2013) com referência aos pressupostos para a questão do tratamento dicotômico entre fala e escrita; da quase ausência do trabalho com a oralidade em sala; do excesso de prestígio dado à cultura escrita na sociedade; da negligência do trabalho escolar com os gêneros discursivos/orais e da perspectiva do trabalho com os gêneros, à luz de um continuum,¹⁵ do mais ao menos formal ou de oralidade e letramento. Do mesmo modo, o trabalho como o oral, na recomendação das orientações oficiais e de como se situa, nesse espectro, o gênero canção, posto como fronteiro com a literatura oral e com o texto poético.

No subtema dois, mencionam-se a importância do advento da Sociolinguística, a partir de Labov (1972); do foco de estudo desta ciência; de como se apresenta a diversidade linguística; da variação como fenômeno natural das línguas. Da mesma forma, analisam-se nas orientações oficiais os postulados para o trabalho com a variação, na proposta de reestruturação do ensino de língua, a partir dos PCN e das contribuições da sociolinguística para os avanços nos estudos da linguagem. Também enfoca a chegada da Sociolinguística Educacional, fundada dos estudos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), que efetivamente introduzem no espaço do ensino de língua práticas de ensino embasadas nas investigações dos fenômenos linguísticos que interferem na variação e se refletem no processo do ensino de língua.

Ainda nesse subtema, são tratadas as questões desse ensino direcionado para a aquisição da norma-padrão, numa prática tradicionalista de análise das prescrições gramaticais no âmbito das sentenças isoladas desprovidas de representatividade dos usos reais da língua. A esse respeito, dialoga-se com as considerações de Faraco (2008), (2015), (2017) e Bagno (2003), (2007). Da mesma forma delineiam-se as possibilidades que considerem a língua em uso e viabilizem o acesso dos falantes das variedades consideradas mais populares às variedades dos

¹⁵ Proposto primeiramente por Bortoni-Ricardo (2004), refere-se à passagem de um estágio/sistema, em que as variantes coexistem e concorrem, a outro, de mudança linguística. (COELHO et al, 2010).

falantes mais escolarizados com acesso aos bens culturais, com vistas a um ensino mais produtivo, que contemple a diversidade linguística do país e do espaço escolar.

No subtema três, apresentam-se um quadro da variação, a partir do arcabouço teórico de Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007) para clarear as informações sobre o tema e um norte para a elaboração da proposta de intervenção didática, que foram os contínuos de urbanização, oralidade e letramento e monitoração estilística, com base dos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2004), com quadros representativos e conceituação, conforme a autora. O contínuo de monitoração estilística¹⁶ fundamentou a maioria das atividades elaboradas para o estudo da variação estilística.

O subtema quatro foi desmembrado em gêneros discursivos/textuais e estilo e gênero canção, para que se estabelecessem contornos mais claros da visão bakhtiniana sobre os gêneros discursivos/textuais, em suas formas mais ou menos padronizadas, no intuito de situar gênero canção quanto à forma. Fundamentou-se também na concepção de Marcuschi (2008) sobre a essencialidade do gênero para a realização de eventos de comunicação orais ou escritos e da visão sobre os gêneros orais em Dolz e Sheneuwly (2004). Quanto ao gênero canção, foram considerados os pressupostos de Costa (2003) que propõe a materialidade da canção, o caráter híbrido, intersemiótico, literomusical que condicionam sua produção; as propostas de se trabalhar a canção na sua completude, postulada em Souza (2009) e as possibilidades contextuais e fronteiriças com outros gêneros que o trabalho com a canção proporciona, consonante com Manzoini e Rosa (2010).

No capítulo três, apresentam-se o método de pesquisa adotado, as conjecturas feitas sobre ele, os participantes e o contexto da pesquisa. Do mesmo modo, traz a referência para se trabalhar com o gênero oficina pelas possibilidades que esse gênero oferece de um trabalho que pretenda uma construção coletiva do conhecimento e o protagonismo do estudante. Traz, ainda, os ajustes que podem ser feitos no decorrer do processo, além de situar o docente como mediador na construção dos saberes e os participantes como detentores de elementos necessários para ampliação do conhecimento. Além disso, neste capítulo estão explicitados a forma de organização das oficinas aplicadas; a duração de cada uma delas, a quantidade de horas/aula; o tempo de duração da aplicação; os objetivos de cada aplicação, a codificação dos alunos e outras informações que se fizeram pertinentes.

No capítulo quatro, organizam-se a descrição da aplicação da proposta didática, a descrição detalhada de cada oficina (a organização de cada encontro, as estratégias empregadas,

¹⁶ Embora os vocábulos monitoração e monitoramento remetam ao mesmo sentido, optou-se neste estudo pelo termo monitoração, em consonância com Bortoni-Ricardo (2004).

o material utilizado como fundamentação, os diálogos e outros), assim como as imagens das atividades utilizadas nas oficinas que possam trazer detalhes da aplicação, as respostas dos alunos às propostas de reflexão e a apreciação da pesquisadora a respeito dos resultados obtidos.

No capítulo cinco, apresenta-se a relação entre a fundamentação teórica e as práticas que se efetivaram, subsidiadas pelas reflexões da pesquisadora, aplicadas no contexto da intervenção didática na unidade de ensino do ensino fundamental – anos finais da SEEDF. As considerações revelam as impressões desta pesquisadora sobre a contribuição do trabalho para a prática docente e a contribuição para o aprendizado de língua na ótica dos estudantes. Estão, ainda, na sequência, organizadas as referências e como apêndice um caderno das oficinas aplicadas que poderá servir de suporte para o docente de língua portuguesa que tiver interesse em realizar um trabalho sobre a variação estilística.

2. Referencial teórico

Este capítulo destina-se à abordagem de temas relacionados ao ensino de língua portuguesa, bem como as bases que o fundamentam; as propostas da sua reestruturação, tendo como ponto de partida os estudos sociolinguísticos, inaugurados por Willian Labov, mais especificamente, a Sociolinguística Educacional, a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004). Da mesma forma apresentam-se o contexto entre fala e escrita, tendo como base Marcuschi (2002); os aspectos para a construção do produto final do trabalho, como a natureza do gênero canção, adotado como ferramenta para o estudo da variação estilística e a pertinência do uso do método oficina pedagógica para a realização do intento.

2.1 Alguns pressupostos sobre fala e escrita

Como instituição sistematizada dentro de uma sociedade que delega muito prestígio e valorização à escrita, a escola reproduz e representa um ambiente cujo objetivo é voltado para a aquisição da cultura letrada. Desse modo, o ensino de língua é, em sua quase totalidade, voltado para os gêneros textuais escritos e para o processo de aprimoramento da escrita, norteado pelas prescrições gramaticais de um ideal e prática de língua, tendo a escrita como modelo. Esse processo desconsidera as práticas sociais orais e escritas que envolvem os estudantes antes mesmo de serem alfabetizados. Como bem destaca Cagliari (2005), para a sociedade atual, as duas são imprescindíveis e, nesse aspecto, faz-se necessária uma mudança de postura que perceba importância da oralidade como ponto de partida indispensável para o aprendizado da escrita.

Outra preocupação que não se pode deixar de considerar é o que o próprio trabalho com a oralidade, no que diz respeito à competência comunicativa do estudante, é imprescindível, visto que, em diversas instâncias da vivência em sociedade, há necessidade de uso do oral também em situações muito próximas do processo de escrita. Negligenciar essa demanda no processo de ensino-aprendizagem pode significar negar acesso às demandas da sociedade para a competência falada em situações formais. Isso, tem, conforme Dolz e Scheneuwly (2004), minado as chances de ascensão social dos alunos. Esses autores afirmam ainda que

nos diversos usos da palavra em público, especialmente em situações que fogem às interlocuções orais mais informais (palestras, exposições orais, debates, mesas-redondas, entrevistas, conferências, conversas, instruções, processos de vendas e de argumentação, relatos, testemunhos, negociações...)

garantias de sucesso em muitas profissões e espaços sociais, têm sido negligenciados no Ensino Fundamental. (DOLZ E SCHENEUWLY, 2004, p. 156).

Encontra-se esteio para essa concepção de Dolz e Scheneuwly nas ideias de Marcuschi (2003) ao enfatizar que os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Assim, não se pode reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem meramente instrumental, pois não seria um método eficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública exigida por tais situações.

Marcuschi (2003) aponta algumas premissas que considera indispensáveis ao acervo de conhecimento do docente, de forma a combater a suposta dicotomia existente entre fala e escrita, a qual representa um dos entraves para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Essas premissas apontam para o deslocamento do foco no código linguístico (descontextualizado) para o ensino de textos e discursos; propõem correlações entre ambas, com vistas à competência falada e escrita, tendo a fala como ponto de partida, em consonância com o contínuo de oralidade e letramento¹⁷, postulado em Bortoni-Ricardo (2004) e, por fim, a proposição de um ensino de língua como processo de interação social, de rompimento com o emprego de sentenças isoladas e outros modelos fictícios de uso da língua.

Assim, dado que o estudo da variação estilística nas canções, que é a proposta deste trabalho, vislumbra situações reais de uso da língua e a adequação aos diferentes contextos, ou seja, um ensino reflexivo que respeite a competência comunicativa do estudante, não se pode, portanto, desconsiderar o trabalho com a oralidade. Nem deixar de considerar o processo de aquisição da escrita, inegavelmente relacionado à gradação que vai do oral ao escrito, destacado por Bagno (2007), quando declara que há gêneros textuais escritos menos monitorados da mesma forma que há gêneros textuais orais mais monitorados nem o que assevera Marcuschi (2002, p. 22): “É impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero”. Nesse sentido, em consonância com os PCN

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25).

¹⁷ Um dos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) em que há uma gradação entre o processo de aquisição que vai do mais oral ao mais escrito. O termo será aprofundado adiante.

Em decorrência disso, é necessário referendar-se no aporte teórico que trata da oralidade e escrita para o entendimento de algumas questões que permeiam as distinções entre ambas e para compreensão também do excesso de prestígio dado à escrita na sociedade contemporânea.

Depreende-se do aporte de Marcuschi (2003) que não há como mencionar diferenças entre fala e escrita sem considerar o papel exercido por ambas no cotidiano, o papel da oralidade e do letramento na sociedade contemporânea, partindo-se da concepção de língua e texto como um conjunto de práticas sociais. Analisando o contexto da década de oitenta, o autor informa que ambas eram tidas como práticas opostas tendendo para uma supervalorização da modalidade escrita e consequente processo de desvalorização e desprestígio da modalidade oral, que desfrutava de grande valor para o ensino na antiguidade. Esse excesso de prestígio da escrita em detrimento da modalidade oral permeia o cotidiano escolar e representa uma ideologia presente em nossa sociedade.

Embora a escrita tenha representado, conforme Assunção, Mendonça e Delphino (2013), verdadeira revolução na história da humanidade, trouxe, em decorrência, esse preconceito e desvalorização da oralidade. Em consonância com estas autoras, Bezerra (2013) afirma

Na história da linguagem, a modalidade escrita foi adquirindo através dos tempos uma condição de prestígio na sociedade por tornar-se alvo de grande número de estudos formulados pelas ciências de linguagem, a filosofia, a gramática, como também por representar um sinônimo de poder, status social, erudição e intelectualidade. (BEZERRA, 2013, p. 7).

Para Marcuschi (2003) há patamares inegáveis de valorização da escrita, na sociedade atual, relacionados à educação, poder e desenvolvimento. Todavia partindo-se da concepção de que o homem é um ser que fala, não pode, portanto, haver superioridade de uma modalidade em relação à outra. Do mesmo modo que a escrita não pode ser considerada a representação da fala, visto que não consegue reproduzir os fenômenos presentes na oralidade, igualmente a fala não se constitui dos recursos presentes na escrita. Assim eficácia e potencial cognitivo não distinguem as duas modalidades, já que as limitações são dadas pelo seu meio de realização. Nesse parâmetro é que deverão ser conduzidas as reflexões sobre as modalidades, com a relevância e valorização das particularidades que cada uma apresenta na aquisição da competência tanto falada como escrita.

Da mesma forma, Assunção, Mendonça e Delphino (2013) ressaltam que a escrita não pode ser definida como representação da fala, dadas as características peculiares desta, como, por exemplo, a capacidade de representação dos sons e movimentos do corpo, que também são formas de expressão. Do mesmo modo, a fala não poderia ser representação da escrita, dado

que não possui os elementos gráficos. Cada uma tem características próprias, porém, estão em relação contínua dentro do processo verbal. Adota-se a mesma postura das autoras, por considerar-se que não há como se prescindir do trabalho com a oralidade para aquisição da modalidade escrita e para o próprio desenvolvimento da modalidade oral.

Marcuschi (2003) esclarece que a oralidade tem uma primazia cronológica sobre a escrita, porém isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem que a escrita seja derivada ou, ainda, que a fala seja primária. O mais importante é esclarecer a natureza das práticas sociais de oralidade e letramento. Desse modo, cabe à escola rever a postura de ter dado pouca importância à competência oral dos alunos, tornando mais significativa a presença do ensino dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa, proporcionando possibilidades de compreensão do funcionamento da língua e, consoante Bortoni-Ricardo (2004), permitir que o aluno transite pelo *continuum* de oralidade-letramento.

Também as orientações oficiais indicam o trabalho com a oralidade na mesma direção ora postulada, como, por exemplo, a proposta para o trabalho com os gêneros orais e escritos apresentada no Currículo em Movimento da Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino de Língua Portuguesa das Escolas Públicas do Distrito Federal

Na aprendizagem da produção de textos orais e escritos, por sua vez consideram-se as condições da esfera de circulação do gênero: **quem, para quem, para quê, quando, como e o que se produz**. Precedente à produção textual, é indispensável a discussão da temática a ser abordada, bem como a apreensão do gênero proposto. Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental contempla temas definidos pelos PCN (1998): oralidade e expressão, leitura, conhecimentos literários, produção de textos orais e escritos, análise e reflexão sobre a língua, presentes em todo o processo de desenvolvimento curricular, por meio de trabalho com gêneros textuais, de forma articulada. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 18).

Como documento de caráter normativo que, atualmente, define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” Brasil (2017, p. 5), faz-se necessário fundamentar as ações de intervenção didática para o ensino de Língua Portuguesa nas premissas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que, com referência ao trabalho com a oralidade em sala de aula, orienta

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada,

webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 74 e 75).

Ao longo do texto da BNCC, as habilidades de leitura e produção de texto têm relação como o eixo oralidade. Assim, os gêneros textuais supracitados representam categorias orais mais específicas. Ainda na proposta do trabalho com a oralidade e escrita, o documento traz habilidades para trabalhar a relação fala/escrita. A saber:

- Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.
- Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.
- Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto. (BRASIL, 2017, p. 75).

Atesta-se que as premissas contidas na BNCC se coadunam com as propostas do estudo da variação estilística nas canções, ao passo que consideram a articulação das duas modalidades em diferentes gêneros de práticas de linguagem, situação essa que se encontra patente nas composições musicais. Também se insere na proposta de trabalho a oralização do gênero canção com vistas a se refletir sobre as condições de sua produção.

Considera-se importante mencionar Marcuschi (2003) quando afirma que, do ponto de vista dos usos cotidianos, oralidade e escrita não são dicotômicas, de vez que uma mesma área discursiva pode fazer uso de ambas com a mesma medida de importância. São, portanto, práticas igualmente sociais e não antagônicas, dado que o *continuum* de fala e escrita dos gêneros textuais apresentado pelo autor, (em que tanto na escrita como na fala os gêneros discursivos vão do mais ao menos monitorado), revela que, na verdade, tem-se uma série de textos produzidos em condições espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas modalidades.

Dadas as complexidades para uma distinção estanque ou mesmo dentro de um *continuum* entre as duas modalidades, o ideal, segundo Marcuschi (2003), é que sejam analisadas sob a perspectiva do uso e não do sistema, não pelo código, mas conforme os usos do código. O mais importante, a princípio, é eliminar a visão estratificada de que representam meramente oposição uma à outra. O autor admite a importância da escrita nos tempos e nas sociedades atuais, mas enfatiza que não se deve ter para com a escrita qualquer espécie de supervalorização ou conceito de superioridade. Desse modo, a distinção real que se deve ter é a da oralidade, enquanto prática social interativa para fins comunicativos, realizada sob formas sonoras e a caracterização da escrita, realizada sob formas gráficas, por sua finalidade comunicativa.

Assim, para a análise do oral com as canções, pretende-se direcionar o foco justamente para esse recorte da realidade característico das letras das canções, que trazem muitas vezes representações da fala, o que permite identificar as variáveis que interferem no processo de aquisição da escrita e apresentá-las aos estudantes por meio atividades reflexivas com o devido nível de importância que, obviamente, as constitui no processo de compreensão da produção da canção. Outro aspecto importante nesse processo é o de dar voz ao aluno.

2.2 Sociolinguística Educacional

A Sociolinguística Educacional, implementada no Brasil, a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), representa uma corrente de estudos voltada para os diversos fenômenos da variação linguística, que, de acordo com uma definição mais precisa de Cyranka, (2016, p. 167), “se concentra no estudo das questões ligadas à variação e à mudança linguística, que repercutem no processo escolar de ampliação comunicativa dos alunos”. O ambiente escolar e mais especificamente, o ensino de língua representam, portanto, o foco de interesse dessa subárea dos estudos sociolinguísticos, surgidos, a partir dos estudos de Willian Labov (1972/2008).

Dentre as contribuições dos estudos sociolinguísticos voltados para o ensino de língua, Martins et al (2016, p. 10) elencam três grandes contribuições, enfocando os estudos desenvolvidos no Brasil para a língua portuguesa, a saber:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade das normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos

linguísticos (cf. Labov, 1972^a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

A partir de Labov, com sua Teoria da Variação e Mudança Linguística, postula-se um novo modelo teórico de estudo da língua – até então restrito aos fatos de língua mensurados numa perspectiva interna e estruturalista – que busca analisar os fatos de língua numa perspectiva social, dentro das comunidades de fala.¹⁸ Desse modo, os fatores linguísticos cogitados por esta ciência passam para uma concepção mais concreta voltada para o caráter heterogêneo que é imanente a todas as línguas. A esse respeito, afirma Mollica (2010)

Todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil está repleto de exemplos. (MOLLIKA, 2010, p. 9).

Desse modo, conforme Bortoni-Ricardo (2005), seja para o estudo do português brasileiro ou de qualquer outra língua, faz-se necessário, além de reconhecê-lo como instituição social, conhecer e considerar seus construtos históricos, políticos e culturais que se constituem variáveis extralinguísticas. Este fato traz aspectos de suma importância para a sua constituição, tais como: o processo de colonização do país; a declinação dos dialetos regionais; a intensificação do extrato vertical da língua urbana; os seus diferentes estágios de desenvolvimento; as tendências expansionistas da literatura brasileira moderna e o esforço padronizador das escolas e dos meios de comunicação.

Dessa forma, o português falado no Brasil apresenta as variedades linguísticas¹⁹ que resultam desse processo de construção social, histórica e política que, por razões adversas, não são levadas em conta nas práticas pedagógicas do ensino de língua. Todavia, conforme Martins et al (2016), propostas para a contemplação da variação linguística na sala de aula já se fazem presentes nas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e nos guias de orientação para o livro didático. O PNLD, por exemplo, traz como objetivo central do ensino de Língua Portuguesa, ao longo de todo ensino fundamental,

¹⁸ Noção que recobre tantos aspectos sociais quanto linguísticos, envolvendo atitudes/normas sociais compartilhadas pelos falantes que, por sua vez, compartilham características linguísticas que os diferem de outros grupos sociais. Coelho et al (2010, p. 163).

¹⁹Um dos muitos modos de falar uma língua. Bagno (2007).

o desenvolvimento de atitudes e capacidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal²⁰, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística. (BRASIL, 2009, p. 18).

Embora essa diversidade linguística do português brasileiro seja foco dos estudos sociolinguísticos há mais de cinquenta anos e tenha alcançado as orientações oficiais, o tratamento do tema ainda carece de maior fundamentação e subsídios que ofereçam suporte eficaz para o ensino de língua. Na verdade, o tratamento da variação linguística no espaço do ensino de língua, conforme pesquisas de Lima (2016), ocupa um ou outro capítulo na maioria dos materiais didáticos, para mero cumprimento das exigências do PNLD ou é reduzido a variantes lexicais e regionalismos que nas palavras de Faraco (2008) representam um tratamento “estereotipado e folclorizado” da variação.

[...] nos livros, os fenômenos da variação ainda são marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. (FARACO, 2008, p. 177).

Os PCN, no que se refere ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental da Língua Portuguesa, consideram a importância das variedades linguísticas no estudo em sala de aula.

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 lingüística 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 lingüísticas 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 lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

²⁰ Uso da língua de um determinado lugar. Conceito proposto em Bagno (2007, p. 48) e que será retomado mais adiante neste trabalho.

Martins et al (2016) apontam para a necessidade de não só ampliar os estudos voltados para a descrição das variedades linguísticas, mas também, divulgar de maneira didática os resultados obtidos, ou seja, produzir para o público mais interessado nesses resultados que, no caso, são os professores de Língua Portuguesa. Ressaltam, que a pesquisa sociolinguística, embora tenha alcançado o discurso pedagógico, encontra-se ainda distante da prática efetiva de sala de aula. A situação se deve à falta da devida divulgação e da dificuldade apresentada pela terminologia dessa ciência no contexto escolar. Faraco (2015) enfatiza também as reações sociais negativas em relação aos fenômenos da variação linguística que dificultam essa inserção. No tocante a isso, é importante apontar-se em Bagno (1999), ao afirmar que

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir e condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quando a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (BAGNO, 1999, p. 16).

Bortoni-Ricardo (2005) faz uma retrospectiva das variedades na linguística nacional do século XX e lembra que elas eram distintas entre si apenas como português culto, dialetal e popular, que não se reconheciam suas características comuns, nem se fazia distinção entre variedades regionais, socioletais²¹ ou até mesmo funcionais, além de não se levarem em conta as características distintas das modalidades oral e escrita e dos gêneros discursivos.

Todavia, com os avanços teóricos da sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2005, p. 40) propõe uma distinção entre a heterogeneidade relacionada a “fatores estruturais (dicotomia rural/urbano; região geográfica; redes de relações sociais etc.) e a fatores funcionais (grau de formalidade, registros etc.)”. Assim, ela concebe a diversidade do português brasileiro como contínuos de urbanização, que vão desde as variedades rurais mais isoladas, conhecidas como

²¹ Variedade Social – Uso da língua por um grupo de indivíduos com as mesmas características socioculturais. Bortoni-Ricardo (2005).

dialetos caipiras, até uma variedade urbana culta, sendo que o falante pode situar-se em qualquer posição ao longo do *continuum*.

2.2.1 Quadro da variação linguística

Tendo como subsídio as definições da classificação da variação do português brasileiro estudadas em Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004), propõem-se os quadros abaixo para sintetizar as noções sobre o tema, bem como oferecer uma melhor compreensão das ideias apresentadas ao longo do referencial teórico.

Quadro 1 – Variação linguística e tipos de variação.

Variação Linguística - Ocorrência dos Fenômenos da Heterogeneidade das línguas

Tipos de variação

- Variação Diatópica – Comparação do falar de diferentes lugares (regiões, estados, urbano e rural, classes sociais).
- Variação Diastrática – Comparações da fala de diferentes estratos sociais.
- Variação Diamésica – Comparação entre fala e escrita, estabelecida por meio do conceito de gênero textual ou discursivo.
- Variação Diafásica – Comparações dos diferentes usos linguísticos que o usuário da língua faz, de acordo com o grau de monitoramento que confere ao contexto de uso.
- Variação Diacrônica - Comparação entre diferentes períodos históricos da língua.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 2 – Variedades linguísticas.

Variedades Linguísticas – Um dos muitos modos de falar uma língua**Tipos de variedades**

- Dialeto ou Variedade Regional – Uso da língua de um determinado lugar.
- Socioleto – Variedade Social – Uso da língua por um grupo de indivíduos com as mesmas características socioculturais.
- Cronoleto ou Variedade Geracional – Relacionada a determinada faixa etária.
- Idioleto – Modo de falar característico de um indivíduo.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 3 – Variáveis sociolinguísticas.

Níveis de Variação: A variação ocorre em todos os níveis da língua**Fatores Linguísticos**

- Fonético-Fonológicos – Mais de um modo de pronunciar as palavras.
- Morfológicos – Duas formas de expressar a mesma idéia.
- Sintáticos – Organização distinta para sentenças de mesmo sentido.
- Semânticos – Dois significados para uma mesma expressão, dependendo da localização geográfica.
- Variação Lexical – Diferentes vocábulos para expressar um mesmo significado.
- Estilístico Pragmático – Mais de uma forma de registro dependendo da situação comunicativa.

Fatores Extralinguísticos

- Geográficos – Variação da língua de um lugar para o outro.
- Status Socioeconômico – Variação social da língua.
- Grau de Escolarização – Variação relacionada ao acesso à educação, aos bens culturais, à leitura e ao uso da modalidade escrita.
- Faixa Etária – Variação da língua dependendo da idade do falante.
- Gênero – Variação relacionada ao sexo do falante.
- Mercado de Trabalho – Variação relacionada à fala em diferentes profissões.
- Redes Sociais – Semelhantes comportamentos linguísticos na convivência entre os membros de um mesmo grupo social.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 4 – Níveis de variação

- Variável Sociolinguística – Elemento da língua, regra que se realiza de diferentes maneiras.
- Variantes – Cada uma das possíveis realizações de uma variável.
- Vernáculo – Estilo em que se presta menos atenção à fala. Para a sociolinguística é a língua na sua forma mais pura.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

2.2.2 *As normas linguísticas*

Para que se possa ter mais clareza do que representa a expressão “norma” para o ensino da língua, é importante ter como ponto de partida a premissa de Faraco (2017), que apresenta duas definições para sua conceituação, as quais nortearão este estudo:

O termo norma tem, nos estudos da linguagem verbal, dois sentidos: a. um geral: a norma equivale à variedade linguística – a toda e qualquer variedade linguística; e b. um específico: norma equivale a um conjunto de preceitos que definem o chamado “bom uso”, o uso socialmente prestigiado. (FARACO, 2017, p. 12).

Simplificando a definição, o autor relaciona o primeiro conceito a “como se diz”, fazendo menção ao conjunto de traços linguísticos de uma comunidade de fala e o segundo conceito estaria relacionado ao bem falar, “o como se dever dizer”, uma concepção modelar de estruturas linguísticas, um ideal padronizado de língua, que não corresponde à realidade dos falantes nem serve para todos os contextos comunicativos.

Entende-se que o ensino de língua portuguesa tem sido direcionado para o ensino de um ideal fictício de língua, segundo conceito apresentado por Faraco (2017), de vez que não acolhe as variedades linguísticas regidas por normas que diferem do padrão gramatical, as quais fazem parte do contexto dos alunos e mesmo do contexto dos professores. É esse padrão que a escola, numa postura tradicionalista, considera como única possibilidade para a aquisição da escrita.

De acordo com Bagno (2004), a partir dos estudos sociolinguísticos, acentuou-se mais ainda a inadequação das gramáticas nessa lógica de tratar os assuntos de língua de forma uniforme e imutável, posto que as línguas variam e estão em constante mudança. Para Faraco (2008, p. 32), “o próprio nome português não designa uma realidade singular, nem mesmo um objeto único de ensino, mas recobre, de fato, uma realidade plural”, referindo-se ao conjunto

de variedades que são reconhecidas, tanto no âmbito histórico, como político e cultural como sendo manifestações de uma mesma língua.

Não se trata nos estudos sociolinguísticos de negar a importância deste estudo, mas de relativizar este ensino, entendendo, consoante Faraco (2017), que a norma-padrão não pode ser parâmetro para todos os usos da língua e deve ser estudada juntamente com o amplo quadro das variedades nela existentes. Essas variedades, segundo o pesquisador, apresentam organização gramatical própria e, nesse aspecto, sustenta que não se pode condenar como “erro”²² a estrutura distinta de uma determinada norma linguística tendo a norma-padrão como medida.

Para além dessas questões, os estudos sociolinguísticos têm investigado os falantes mais escolarizados e com acesso aos bens de cultura do meio urbano, por meio de projetos como o Projeto NURC (Norma Urbana Oral Culta)²³, que teve, desde o seu início, em 1970, o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada nesses centros urbanos, como as capitais. Para tanto foram adotados critérios rigorosos que assegurassem o controle de variáveis e permitissem o confronto de dados. E o que as pesquisas apontam é que mesmo os falantes mais escolarizados de variedades mais prestigiadas, quando não se encontram em situação de monitoramento da fala, não diferem muito nos usos da fala do meio urbano comum.

Conforme Faraco (2008), as escolhas dos falantes em relação às adequações linguísticas não são feitas de modo aleatório, mas com critérios, de acordo com as circunstâncias e não de acordo com um padrão absoluto de correção. Vale asseverar também que o falante se envolve em várias comunidades de prática, portanto desenvolve o domínio de diferentes registros linguísticos.

A essas comunidades de prática Bortoni-Ricardo (2004) define como “domínios sociais”, a que o falante está sujeito, os quais podem envolver a família, a igreja, a escola, o trabalho ou qualquer outro tipo de agremiação, ou seja, nenhum usuário da língua irá sempre se comunicar da mesma forma. A esse espectro de variados registros da língua, a sociolinguística denomina de variação estilística.

Refletindo sobre esses pressupostos, é importante ponderar sobre a proposta de Bagno (2003) de um ensino de língua em que a norma padrão não represente um fim em si mesma, mas um dos parâmetros para entender a nossa heterogeneidade linguística. Faraco (2008)

²² Reforça-se que esta expressão e seus derivados sempre serão marcados dessa forma, por considerá-la inadequada e preconceituosa, em consonância com Bortoni-Ricardo (2004),

²³ O Projeto NURC, como passou a ser chamado, no Brasil, teve, desde o seu início, em 1970, o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada nesses centros urbanos, adotando-se, para isso, critérios rigorosos que assegurassem o controle de variáveis e permitissem o confronto de dados, critérios esses já estabelecidos para o espanhol.

ênfatiza, ainda, que falta uma pedagogia bem informada do português, o que se entende que se materializa pela sensação de impotência dos docentes, diante do insucesso dos alunos nas práticas de leitura e escrita, que estão sempre muito aquém das expectativas das competências estimadas para os níveis de escolaridade.

Faraco (2008), discorre, ainda, sobre a fragmentação da análise nas aulas de Língua Portuguesa, que não vai além do uso da sentença, sem acolher as interpretações da variabilidade da expressão culta. Além disso, alerta para o fato de que os guias normativos são escolhas e não obrigações. Quanto às divergências entre os manuais prescritivos da língua, ressalta que tal fato não representa um problema e sim a evidência de que a heterogeneidade da língua não é estática.

Diante dessas questões, a proposta desse trabalho deverá ser direcionada com a preocupação de um ensino que rompa com essa tradição no ensino da língua, para além dos modelos prontos de frases que se encaixam nos padrões de prescrição, numa perspectiva reflexiva que amplie os saberes para o domínio de diferentes contextos de comunicação, sem desconsiderar nessa reflexão as discussões sobre o que recomendam as prescrições e a norma padrão, porém numa perspectiva crítica dessa norma padrão em relação aos usos.

2.2.3 *Variedades cultas e variedades populares*

Buscando uma melhor definição e entendimento dessas denominações, menciona-se Bagno (2003), ao propor o conceito de norma padrão como acima e fora das atividades linguísticas dos falantes; as variedades cultas no patamar das que gozam de prestígio social e, portanto, “variedades prestigiadas” e as variedades populares, como as que sofrem estigma, logo, “variedades estigmatizadas”. Para Faraco (2008), é preciso situar o ensino de língua para aquisição dessas variedades mais cultas, numa perspectiva das práticas socioculturais, sem desconsiderar os processos históricos de construção e transformação da expressão escrita.

Em referência a essas denominadas variedades cultas, Cyranka (2016) assevera que, além de representarem o conjunto dos estilos dos falantes letrados dos centros urbanos, num grau mais elevado de monitoração, representam também as inovações engendradas pelo uso comum da língua, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. E acrescenta que o que caracteriza o falante culto é a sua capacidade de transitar por diferentes pontos dos *continua* de oralidade/letramento/urbanização e monitoração estilística, ancorando-se em Bortoni-Ricardo (2004).

Cyranka (2016) relembra a incumbência da escola em promover a ampliação da competência linguística dos educandos no contexto dessas variedades cultas e propõe uma pedagogia voltada para o confronto de textos presentes no cotidiano desses falantes letrados, em situações monitoradas ou não, e nos meios de comunicação. Bagno (2015, p. 211), num estudo da abordagem da variação linguística nas avaliações do ENEM, afirma que

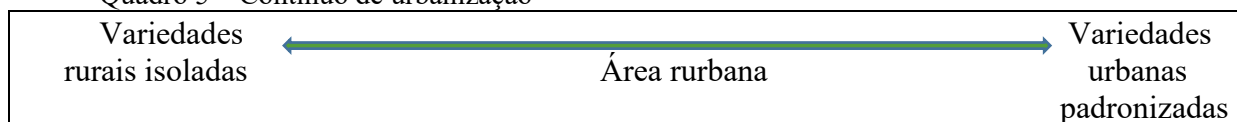
Um modelo de análise das interações verbais não pode, de maneira alguma se reduzir a duas entidades estanques, cada uma delas mesclando e confundindo variáveis sociais estilísticas e diaméticas, como se faz frequentemente quando se opõe, de um lado, “modalidade padrão, culta formal escrita” e, do outro, modalidade popular informal coloquial falada”. É preciso desfiar essa trama e analisar cada um dos elementos que as compõem, naquilo que ele realmente representa.

Com base na afirmação de Bagno, pode-se ensejar que o ensino de língua portuguesa tem sido justamente essa dicotomia padrão/popular e, embora sejam empregados diferentes adjetivos, tais como culto/popular, formal/informal, padrão/coloquial e outros, a polarização se faz presente. Necessita-se, então, de novas posturas metodológicas que contemplem essas premissas apontadas pelos estudos sociolinguísticos para o tratamento das variedades em sala de aula. Todavia, entende-se que toda essa complexidade que envolve a terminologia tem de alcançar o contexto da formação continuada dos docentes de língua, ou, consoante com as propostas dos autores supracitados, é urgente a construção de uma pedagogia para o ensino de língua voltada para essas demandas, isto é, faz-se necessário pensar em “como fazer”.

2.2.4 Os contínuos por Bortoni-Ricardo

Bortoni-Ricardo (2005) considera que, para sistematizar as informações sobre a variação linguística no Brasil, é preciso compreender que a variação do português brasileiro ocorre nesses contínuos, que são: o *continuum* de urbanização, o *continuum* de oralidade-letramento e o *continuum* de monitoração estilística. Seguindo a sua concepção, no primeiro *continuum* há dois extremos, sendo que de uma ponta estão os falantes rurais mais isolados, de outra os falantes urbanos padronizados, que sofreram a influência da decodificação linguística. E entre as duas pontas estão os falantes rurbanos, que trazem consigo traços dos falantes rurais, mas que já apresentam características dos falantes urbanos.

Quadro 5 – Contínuo de urbanização



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Bortoni-Ricardo (2004)

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que entre esses falantes há ainda traços que estão presentes na fala de todos, que são chamados de traços graduais e se distribuem ao longo de um contínuo. No entanto, alguns aspectos típicos dos falares rurais vão desaparecendo à medida que vão se aproximando do meio urbano, sendo chamados de traços descontínuos (esses traços são estigmatizados na cultura urbana). O contínuo de oralidade-letramento apresenta fronteiras fluidas e com muitas sobreposições entre a oralidade e o letramento, visto que um evento de letramento pode ser permeado de oralidade, bem como seu contrário.

Quadro 6 – Contínuo de oralidade - letramento



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Bortoni-Ricardo (2004)

O contínuo de monitoração estilística trata desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante. O que leva o falante a monitorar mais ou menos a fala é o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

Quadro 7 – Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Bortoni-Ricardo (2004)

Bortoni-Ricardo (2005) lembra que tanto o *continuum* de urbanização quanto o de letramento se constituem por práticas sociais de oralidade e práticas sociais de letramento. Já o *continuum* de monitoração estilística é um processo que requer maior atenção e planejamento conferido pelo falante a sua interação. Ainda de acordo com a autora, o *continuum* de letramento corre paralelamente à standardização²⁴ da língua, e nos diversos domínios sociais. Inclusive na sala de aula, as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, já para as atividades de letramento, os falantes reservam um linguajar mais cuidado. Na

²⁴ Em referência à língua, o termo, empregado também por Faraco (2008), significa padronização, uniformização.

produção do estilo monitorado o falante presta mais atenção à própria fala. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática, mais complexa.

De um lado estão os falantes do meio urbano e do outro os do meio rural entre esses o processo de urbanização, que representa os falantes que migram para as cidades, há, também, o que Bortoni-Ricardo (2004) denominou de *rurbano*²⁵. Os traços graduais se incorporam à fala urbana, enquanto os descontínuos tendem a desaparecer dada a estigmatização que sofrem no meio urbano.

Mesmo que ocorra apagamento dos traços descontínuos e isso possa indicar um direcionamento para a estratificação da fala urbana, sempre haverá variantes concorrentes no meio urbano, dada a heterogeneidade das línguas, pois, conforme Labov (1972/2008)

O domínio de um falante nativo de estruturas heterogêneas não tem a ver com multidialealismo nem com o ‘mero’ desempenho, mas é parte da competência lingüística monolíngüe. Um dos corolários de nossa abordagem é que numa língua que serve a uma comunidade lingüística complexa (i.e, real) a ausência de heterogeneidade é que seria disfuncional (LABOV: 1972/2008, p. 16).

Nesse aspecto, é importante a reflexão de Mollica (2010, p.12) de que “todo sistema lingüístico encontra-se permanentemente sujeito à pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade” e de Bagno (2003), quando afirma que a língua caminha para um ponto de equilíbrio entre as variedades de prestígio e as estigmatizadas num movimento ascendente e descendente. Cabe aqui ressaltar também, conforme Mollica (2010), que as variáveis concorrentes podem encontrar-se em processo de mudança que pode ser de recuo ou inovação e que a natureza social ou estrutural das variantes exerce pressão sobre os usos.

Assim, o direcionamento do trabalho docente com as variedades no ensino de língua deverá ser para um estudo reflexivo sobre a realidade lingüística do país, a partir de atividades que remontem a uma visão da heterogeneidade, tendo como alicerce os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo. Além disso, é importante um olhar sobre a língua, sob a perspectiva do falante, pois, de acordo com Bagno (2007)

“...o que o linguista (e também o falante) “vê” diante de si é a fala, ou seja, o idioma em uso, envolvendo todo tipo de falante, nas mais diversas situações, com modos de dizer bastante distintos, em textos os mais variados”. (BAGNO, 2007, p. 11).

²⁵ Dialeto: falar que representa as cidades com muitos migrantes de meio rural e que mesclam traços graduais e contínuos.

Posto isso, procede-se o direcionamento desta pesquisa para a proposta de uma intervenção didática que promova um estudo reflexivo da língua, tendo como ponto de partida a ideia dos contínuos pressupostos por Bortoni-Ricardo (2014). A opção é pelo contínuo de monitoração estilística e, como preconizado pelas orientações oficiais, por meio de um gênero textual, no caso, o gênero canção, que é o meio, segundo Marcuschi (2002), pelo qual se realizam todos os eventos de comunicação.

2.2.5 A variação estilística

A partir do pressuposto em Bortoni-Ricardo (2004) de que os domínios sociais a que o falante estará sujeito na vida em comunidades de fala é que irão determinar as suas escolhas linguísticas ou, ainda, que o uso da língua também estará sujeito ao que é socialmente aceitável, nenhum falante apresenta um único estilo de fala, mas buscará se adequar ao que exige a situação comunicativa. Desse modo, a autora destaca que há usos da língua que requerem práticas sociais de letramento, todavia haverá outros que demandarão adequações à cultura da oralidade. Há nestes usos, estilos que vão de uma maior exigência de formalidade a estilos menos formais, dependendo do contexto de comunicação. É nessa seara da interação verbal que se apresenta a variação estilística, nessa capacidade do falante de se adequar às situações de comunicação, variando seu repertório linguístico.

Um mesmo falante pode usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontra. Basta pensarmos que a maneira como falamos em casa, com nossa família, não é a mesma como falamos em nosso emprego, com o chefe. O que está em jogo aí são os diferentes “papéis sociais” que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes “domínios sociais”: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc. Os papéis sociais que desempenhamos vão se alterando em conformidade com as situações comunicativas (entre professor e aluno, patrão e empregado, pais e filhos, irmãos etc). Esses papéis sociais são “um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais [...] e são construídos no próprio processo da interação humana”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Em relação ao ensino de língua, o trabalho com a variação estilística deve estar imbricado ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos, considerando que, em consonância com Marcuschi (2003) é possível conceber o contínuo de monitoração estilística nos gêneros orais e escritos: que vão do mais monitorado (como um texto acadêmico, um artigo científico ou um texto da lei, na escrita, (como também um pronunciamento oficial, uma conferência, uma exposição acadêmica) na fala; ao menos monitorado (um bilhete, uma carta pessoal) na

escrita, ou (uma conversa espontânea ou telefônica) na fala. Assim, acredita-se que um ensino da língua direcionado para a variação estilística poderá ser mais produtivo e esclarecedor para o estudante, que poderá ter a percepção de que o uso da língua está mais relacionado a uma questão de escolhas e preferências linguísticas adequadas aos contextos.

Como norteador para as práticas de ensino no Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, idealizado e construído pelos docentes dessa rede pública de ensino, pautado nos PCN e nos pressupostos sociolinguísticos, preconiza para essa questão que

a análise linguística nas séries/anos finais do Ensino Fundamental compreende reflexões sobre o uso da língua na produção de discursos, com o objetivo de promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, possibilitando posicionamentos como cidadãos críticos. Além disso, a análise linguística considera as atividades metalinguísticas, semânticas e pragmáticas, de modo que estudantes se apropriem de instrumentos para identificar unidades e compreender relações entre essas em um determinado contexto. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Identifica-se no documento uma proposta dinâmica do trabalho com a língua com vistas ao seu uso efetivo, adequado às situações de interação, ampliando, desse modo, a competência comunicativa do alunado, inserida em situações sociais de uso da língua, que possa munir os estudantes de estratégias para compreensão dos textos. Assim, aportando-se em Rodrigues (1996), que faz referência à “propriedade” na expressão falada e escrita como mais importante que a correção, Faraco (2008, p. 166) menciona que

é postulado que devemos considerar clássico na percepção que os linguistas têm do funcionamento sociolinguístico da língua e que decorre, em especial, da evidência da variação estilística, isto é, do fato de que os falantes não são monoestilísticos, mas alteram a forma da sua expressão, adaptando-a às circunstâncias. Em consequência não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias (daí os linguistas afirmarem que a “propriedade” é mais importante que a correção).

Da mesma forma que não há um estilo único no falante, também não há repertório linguístico que seja estático, isto é, esse repertório estará sempre sendo alterado e renovado. Nesse sentido, faz-se novamente referência a Faraco (2017)

A entrada no universo da cultura escrita e o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita não só ampliam exponencialmente o conhecimento, como também o acesso e o domínio das variedades linguísticas que são consideradas socioculturalmente mais próprias à língua escrita ou

correlacionadas com todo o universo da cultura escrita (FARACO: 2017, p. 37)

Calvet (2002, p. 103) relaciona, então, o emprego de diferentes variáveis linguísticas a um uso social ou estilístico a que os falantes podem estar condicionados

Num caso a utilização dessa ou daquela forma (*variante*) é inconsciente, involuntária, mas ela nos indica algo sobre a categoria social do falante, no outro ela é consciente, voluntária e nos diz algo sobre o falante que utiliza a língua. (CALVET: 2002, p. 103). Grifo meu

Para Labov (1972 /2008), são os diferentes significados sociais que condicionam o uso de uma ou outra variante em diferentes contextos comunicacionais nos gêneros discursivos/textuais, dependendo dos objetivos de comunicação. E esses significados sociais, à moda dos gêneros, poderiam ser mais padronizados ou mais flexíveis, interferindo tanto na forma, como nos sentidos. Por esse princípio, o vasto repertório da sociolinguística emprega o termo “fatores condicionantes”, ou seja, fatores que irão conduzir/restringir as escolhas linguísticas do falante.

Severo (2014) considera que esses fatores culturais das interações face a face atuam como uma forma de restrição discursiva. À luz de Bakhtin (2003) é possível depreender que essas restrições seriam postas pelos próprios gêneros discursivos/textuais, levando em conta que são formas estabilizadas de interação verbal. Ressalta-se que, para Bakhtin (2003), existem formas mais ou menos cristalizadas de gêneros discursivos/textuais e todas sujeitas a mudanças, todavia o autor esclarece que podem haver também formas de comunicação com tendência à estabilização.

Estes fatores restritivos do discurso, como as relações de poder a que os sujeitos estão submetidos são apresentados por Bortoni-Ricardo (2004, p. 63) como uma alternância de estilos que pode estar relacionada: ao ambiente, ao interlocutor e ao tópico da conversa. Essa alternância de estilos, pode ocorrer, segundo a autora, na comunicação com um mesmo interlocutor por meio de pistas que o orientam na transposição do tópico da conversa.

Assim, nos estudos que contemplam a relação entre variação linguística, estilo, avaliação e sujeitos, cabe levar em conta tais relações e como se mostra o comportamento desses sujeitos em relação a elas. E é esse entendimento que se pretende buscar no desenvolvimento deste trabalho.

2.2.5.1 Gênero discursivo/textual e estilo

Com base nas concepções de Bakhtin (2003), depreende-se que língua, enunciado e gêneros do discurso/textuais são conceitos relacionados entre si, dado que estão presentes no cotidiano dos falantes, os quais somente se comunicam por meio deles. Esses gêneros resultam em formas padronizadas, relativamente estáveis de enunciados, as quais são determinadas sócio historicamente.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Orientados por uma visão bakhtiniana sobre os gêneros do discurso/textuais, os PCN, nas séries finais do Ensino Fundamental, em sua proposta de trabalho com a língua, trazem a seguinte premissa:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional. A partir do que propõem os PCN, com base nas concepções bakhtinianas, o trabalho com a língua e a linguagem no ensino de Língua Portuguesa deverá compreender as práticas sociais dos sujeitos e os gêneros a elas associadas de forma a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Assim, orientado pela visão bakhtiana, o Currículo Em Movimento Das Escolas Públicas Do Distrito Federal (2014, p. 17) apregoa que

o ensino da língua materna tem por objetivo precípua desenvolver competências comunicativas integrando análise linguística, leitura/escuta e produção oral/escrita de textos que circulam em diferentes esferas de comunicação.

É esta competência dos interlocutores que, para Bakhtin (2003), oferece suporte do que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que os compõe. Pois que, para o autor, é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística.

Para a possibilidade de uma reflexão que estabeleça relações entre as concepções bakhtinianas sobre a língua e os gêneros do discurso e a concepção sociolinguística laboviana, sob o viés da variação estilística, faz-se necessário, primeiramente, buscar no arcabouço teórico um melhor entendimento sobre o lugar do gênero canção, dentre os gêneros do discurso, da sua materialidade e de como é apreciado nas orientações oficiais.

2.2.6 O gênero canção

Se há restrições estilísticas impostas pelo gênero discursivo, como ficam as escolhas linguísticas, quando o gênero é culturalmente mais cristalizado ou padronizado? No caso do gênero canção popular, como se apresentam tais restrições ou condicionantes, visto que apresenta limites fronteiriços com texto literário e o poético?

De acordo com Severo (2014)

Por exemplo, os gêneros das esferas acadêmicas tendem a impor fortes restrições sobre as escolhas linguísticas, a partir das valorações que os sujeitos nessas esferas compartilham sobre os usos linguísticos. Diferentemente, os gêneros literários tendem a impor uma força normativa menor sobre as escolhas linguísticas, abrindo mais possibilidades para a criatividade linguística, como é o caso de neologismos e fenômenos de hibridismo entre diferentes línguas. (SEVERO, 2014, p. 40).

Assim como Bortoni-Ricardo (2004), Severo (2014) faz referência às relações de poder a que os sujeitos estão submetidos e que, obviamente, estarão imbricadas nos projetos discursivos destes. Nesse aspecto, as canções, posto que representam um acervo cultural e histórico-político de uma nação, poderão estar, em determinados casos, sujeitas a tais restrições. Portanto, na relação entre variação linguística, canção, estilo, avaliação e sujeitos, cabe analisar tais relações e como se mostra o comportamento dos sujeitos envolvidos na interação.

De acordo com Costa (2003), um texto concebido como pertencente à escrita pode ser oralizado e cita como exemplo, o gênero “notícia”, que, em princípio é um gênero escrito, porém poderá ter uma veiculação oral. Logo, no caso, do gênero canção, composto de diversificada materialidade, não há como definir uma classificação estanque como oral ou escrito. Além disso, tem que ser levada em conta a característica da canção de ser própria para ser ouvida. Outra relação relevante desse autor é a de que não há como conceber um gênero discursivo fora do seu ambiente de criação, pois essas relações estarão imbricadas. Assim, são diversificados aspectos a ser considerados na composição do gênero em questão.

A priori, é importante apontar-se nos PCN sobre a utilização da música no ensino, como representativa da cultura e das tradições de cada época, com características atemporais e identitárias.

O gosto musical aparece como sinalizador da adesão a certo conjunto de referências culturais, funcionando, portanto, como demarcador de identidades no interior do universo juvenil, mesmo quando o estilo musical compõe-se a partir da fusão de diversos outros estilos. (BRASIL, 1998, p. 124).

É nesse sentido que se acredita nas possibilidades oferecidas pelo gênero canção em sala de aula, dessa receptividade dos estudantes por se identificarem com as temáticas presentes na canção, a partir das referências e dos recortes do cotidiano dos estudantes que ela oferece. Dessa forma, a canção se faz presente no contexto dos indivíduos, inserida nas suas relações socioculturais e históricas, portanto nos usos sociais da língua. A oralidade (cantada) e a escrita (letra) permitem a relação entre a cultura e a língua. Desse modo, a canção não mais se revela como meramente uma ferramenta lúdica, mas sim, um aporte didático para o processo de aprendizagem.

Souza (2009) se refere à canção como um gênero de caráter híbrido, formado por duas materialidades, uma verbal (letra) e outra musical (melodia, ritmo e harmonia), que são inseparáveis. Nesse aspecto, as considerações de Souza se coadunam com o propósito de inserção das canções no estudo da variação estilística, considerando, justamente, essa busca do autor em adequar a situação de uso da língua ao seu interlocutor.

Outro benefício citado pelo autor para o trabalho com a canção diz respeito aos valores estéticos, ideológicos, morais e religiosos que ela veicula, além dos referentes linguísticos de marca de tempo e lugar. E, ainda, outra questão, de aspecto relevante, aventada por ele, diz respeito aos aspectos fonológicos, gramaticais, de vocabulário e de cultura, que reforçam, segundo ele, a versatilidade para o uso da canção em sala de aula. O autor ainda ressalta

Lembro que o professor deve, sempre que possível, contextualizar para os alunos o momento histórico, o compositor e/ou o intérprete e o gênero musical da canção trabalhada, fornecendo-lhes subsídios para uma compreensão mais aprofundada. Além disso, tarefas com base na canção não podem restringir-se ao preenchimento de lacunas, mas, sim, devem trabalhar as quatro habilidades e usá-las como fonte para a discussão de variedades linguísticas e questões culturais presentes na sua letra. (SOUZA, 2009, p. 8).

Essas ponderações de Souza (2009) sobre o ensino de língua vêm ao encontro das metas deste estudo, ao considerar a reflexão linguística como parte indispensável no estudo que utiliza a canção no ensino da língua. Além disso, são pontuados aspectos significativos para enriquecer o estudo dos estilos, a partir das propostas de se trabalhar o momento histórico da canção; o compositor e/ou o intérprete; o gênero musical; e, acrescente-se, o interlocutor.

Do mesmo modo, considera-se substancial apontar-se em Costa (2003), ao analisar os PCN em relação a como são consideradas as diferenças, as semelhanças e as relações entre a poesia e a canção. O autor analisa se são tidas como gêneros diferentes ou tomadas como variante uma da outra. Finalmente, investiga como aparece a canção não no contexto de categorias construídas no âmbito do discurso científico, mas sim, retomadas pelo discurso pedagógico oficial como “oral” e “escrita” e “literário” e “não literário”. Para o pesquisador as definições contidas nos PCN não dão conta da complexidade do gênero, citando, como exemplo, a simples classificação da canção como literatura oral.

Considerando a produção literomusical brasileira, situada no âmbito discursivo das ciências da linguagem, de que a literatura faz parte, como um discurso constituinte de uma produção discursiva, Costa (2003) sustenta que ela se realiza por meio de práticas discursivas heterogêneas, isto é, que não se realiza somente por meio de um gênero, no caso, a canção, mas sim, por meio de vários gêneros. Todavia, concorda-se com o autor que, quando se opta pelo trabalho com a canção em sala de aula, não se tem como objetivo formar “cancionistas, e sim ouvintes críticos e, para isto, não é necessário um conhecimento profundo de sua estrutura” (COSTA, 2003, p. 17). Assim, para o autor

(...) basta saber que se trata de um gênero intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis sob pena de transformá-lo em outro gênero. (COSTA, 2003, p. 18).

Costa (2003) ressalta ainda que, assim como a música popular se diferencia da música erudita, pelo rigor composicional desta última, também a canção popular diferencia-se da canção erudita, a qual possui uma natureza mais cristalizada, que, segundo o autor “mantêm-se

incólume aos erros dos usuários, ao passo que a canção popular se nutre justamente das marcas que cada utente, especialmente aqueles que as registram fonograficamente, incorporado ao esquema de base sugerido pelo compositor” (COSTA, 2003, p. 18). Para essa questão, é pertinente se reportar a Bakhtin, ao sustentar que

Ao lado dos gêneros padronizados, existiram, e continuam a existir, claro, gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar, etc. (Até agora nenhuma nomenclatura dos gêneros do discurso oral foi criada e mesmo o princípio dessa nomenclatura não é claro.) A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (BAKHTIN, 2007, p. 303).

Subsidia-se nessas premissas de Costa e Bakhtin para conceber neste estudo, o gênero canção como menos cristalizado e, portanto, mais acessível às marcas linguísticas do estilo individual do compositor ou da comunidade do estilo musical a que este pertence. Costa (2003) propõe, ainda, a classificação da materialidade da canção nestes três níveis: a materialidade formal, mais superficial; a materialidade linguística, relativa ao código de linguagem e a materialidade enunciativa ou pragmática, que corresponde à realidade da interação entre os usuários.

Para essa classificação, Manzoini e Rosa (2010, p. 3) mencionam que, diante da materialidade da canção proposta por Costa, é possível perceber o construto e a relação desta com o mundo externo, isto é, “da realidade existente fora do mundo da inspiração, da técnica, da alma do compositor”. Segundo as autoras, refletindo sobre a materialidade da canção, percebem-se elementos comuns das análises feitas, por exemplo, na sala de aula, nas práticas religiosas, culturais e outras, ou seja, a canção é observada, analisada e ouvida, pelo viés da sua materialidade mais concreta; a letra. Como todo evento de comunicação se realiza, segundo Marcuschi (2002), somente por meio de um gênero, serão imprescindíveis para os estudos sobre o gênero canção, estas proposições contidas em Manzoini e Rosa (2010).

os diferentes gêneros textuais se configuram a partir de suas fronteiras, ou seja, em constante relação dinâmica com outros gêneros textuais. No caso específico do gênero canção, encontramos uma zona fronteira com o texto literário, em especial o texto poético. (MANZOINI; ROSA, 2010, p. 2).

E, ainda, em Bakhtin (2007),

(...)a distinção entre gêneros muito próximos, por exemplo, pode se dar mais pelo jogo entre as características do que pelas características em si. É preciso também lembrar que, como os tipos compõem os gêneros, não se deve ou pode apresentar como característica exclusiva de um gênero aquelas características que ele apresenta por ser composto por um ou mais tipos, seja em cruzamento ou fusão, seja em conjugação. (BAKHTIN, 2007, p 76).

Manzoini e Rosa (2010) ao proporem o trabalho com o gênero canção em sala de aula pontuam a sua importância que não se limita somente à apreciação musical, produção textual, mas para despertar emoções, pensamentos críticos e desenvolver sensibilidade às problemáticas do cotidiano. Nesse aspecto, é importante que o docente não trate o trabalho com a canção de modo superficial, situando-se mais nos elementos de sua materialidade linguística, mas tenha como objetivo situar a canção nas suas três materialidades, conforme Costa (2003). Permitindo, assim, que os efeitos sonoros, metáforas, silêncios possibilitem um campo mais amplo de reflexão, discussão e fruição da letra e melodia. Ainda sobre o gênero,

Na formação de leitores o texto canção pode ser usado como forma de tecer uma relação com o textual que se expande, permitindo ver o texto como uma pluralidade de possibilidades de interpretação, ligados à sua historicidade, bem como à sua atualidade. Ver a palavra como zona de embate, como multiplicidade de sentidos. Em lugar de analisar os diversos sentidos (pré-concebidos) do texto, ou do discurso, procurar perceber como o texto em si produz sentidos e os transforma ao mesmo tempo. (MANZOINI; ROSA, 2010, p. 12).

Para o que se pretende para o estudo do gênero canção à luz da variação estilística, a partir das concepções da sociolinguística educacional, o foco da análise deverá ser o contexto de produção, em que se apresenta a materialidade da canção, postulada por Costa (2003), nas relações intrafalantes e nas relações entre os interlocutores, ou seja, nos condicionantes que determinam ou restringem o estilo da produção, conforme visto em Labov (1972/2008) e Bortoni-Ricardo (2004). No sentido de despertar pensamentos críticos e desenvolver sensibilidade para as problemáticas do cotidiano, pretende-se enfatizar na análise das letras das canções, o tema e o viés ideológico presente na canção.

3. Fundamentos e procedimentos para realização da pesquisa

3.1 Fundamentos metodológicos

A metodologia adotada para esse estudo foi embasada no repertório de Thiollent (1985) pelo método da pesquisa-ação, linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva orientada em objetivos de transformação ou resolução de problemas.

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Esse tipo de pesquisa, conforme Thiollent (1985), com o devido embasamento metodológico, poderá desempenhar importante papel nos estudos e na aprendizagem dos envolvidos, pois pode apresentar meios eficazes de ação transformadora e responder com mais eficiência na busca de soluções para os problemas reais, para os quais os métodos convencionais pouco têm contribuído, considerando a urgência das soluções para as áreas destinadas, como a educação, informação, práticas políticas e outros.

Thiollent (1985) menciona que essas ações se manifestam num conjunto de relações estruturalmente determinadas em que os participantes têm voz e vez. As prioridades são estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação, num trabalho de investigação com pequenos grupos, instituições ou coletividade. Nelas há prevalência dos aspectos sócio-políticos, com intervenção ou ação orientada dos problemas detectados, sem deixar de abordar as referências teóricas, ou seja, progride na teorização, a partir da observação e descrição de situações concretas, levando em consideração as exigências teóricas e práticas na solução desses problemas, dentro da esfera social.

O pesquisador, não é posto como mero observador, mas faz parte do processo de relacionar os saberes, de modo a construir o aprendizado, uma vez que é detentor dos conhecimentos necessários para conduzir as análises. Nesse aspecto, é também responsável pelos resultados, pois os saberes que traz consigo influenciam as análises e conduzem os resultados. Para a obtenção de êxito, há um rumo a ser percorrido pelo pesquisador, cujas etapas não podem ser ignoradas, que vai desde a detecção do problema, passando para a investigação das hipóteses, levantamento de dados até a proposta de intervenção que pretende provocar mudanças.

Essas etapas deverão ser consideradas e estarem devidamente coordenadas, de modo a não permitir lacunas no processo, que deverá ser acompanhado pelo pesquisador, como forma de identificar as possíveis falhas na aplicação e ajustes que se façam necessários como a administração do tempo previsto, por exemplo. Essas ações buscam o aprimoramento da intervenção, baseadas em evidências colhidas durante o processo de aplicação.

3.2 Contexto da pesquisa e dos participantes

Em meados de setembro de 2018, foi concluída a elaboração da proposta de intervenção didática a ser aplicada para o nono ano do ensino fundamental de uma unidade de ensino, conforme organização do sistema educacional, denominada de CEF – Centro de Ensino Fundamental, escola pública da SEEDF, localizada em Santa Maria, região administrativa do Distrito Federal, com vistas a verificar o potencial de análise da variação estilística nas letras das canções. A professora pesquisadora, comunicou então à equipe gestora do CEF, a data provável do início da pesquisa, a saber: dezoito de setembro de 2018. O documento de consentimento da equipe gestora para realização da pesquisa já havia sido devidamente assinado e anexado à documentação referente a pesquisa na plataforma do CEP-UFU²⁶.

O público-alvo da proposta de intervenção didática foi o nono ano A do ensino fundamental do CEF, com um quantitativo de trinta e quatro alunos, porém, desses vinte e nove foram frequentes.

A docente compareceu à reunião de pais e professores, na qual a gestão reservou um momento para que se pudesse esclarecer os motivos de pesquisa e a necessidade da autorização dos pais e/ou responsáveis para o estudante poder participar da intervenção. Os pais ausentes da reunião que compareceram em outros dias para acompanhar o desempenho dos filhos foram informados e assinaram o documento nessas oportunidades.

Na reunião, 22 pais compareceram e assinaram o termo de consentimento, nos moldes definidos pelo CEP-UFU. Quanto aos ausentes, sete pais assinaram durante a semana.

A docente esclareceu aos pais, bem como aos alunos de que todas as informações referentes aos discentes seriam objeto de total sigilo, salvaguardando a identidade dos envolvidos na pesquisa, bem como a instituição de ensino. Assume-se total responsabilidade no respeito à identidade e imagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em conformidade com a Resolução 466/12. A pesquisa foi realizada com os vinte e nove alunos frequentes da turma.

²⁶ Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia - MG

3.3 Procedimentos metodológicos

Ancorando-se em Thiollent (1985), quando afirma que a pesquisa-ação tem o papel de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática, de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada, a presente pesquisa será organizada passo a passo, norteando-se nessas premissas. Desse modo, em relação à teoria, concebe-se consonância com o autor, ao considerar que o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado a uma problemática, com um quadro de referência teórica adaptado aos diferentes setores, mais especificamente, nesse caso, à educação.

Assim, o primeiro encontro com os discentes para esclarecer a proposta, iniciou-se com os esclarecimentos prestados pela docente aos estudantes sobre os objetivos, temas e motivações da pesquisa. Num segundo momento, a docente levou informações sobre gêneros e estilos musicais e informalmente indagou os alunos sobre as suas preferências em relação às canções e o que pensavam da música como suporte para o aprendizado. As respostas foram satisfatórias para o desenvolvimento da proposta, uma vez que os alunos demonstraram muito apreço pela inserção da canção nas aulas.

As atividades elaboradas pela docente na proposta de intervenção didática tiveram como propósito verificar se os alunos reconhecem a diversidade linguística, a variação constitutiva das línguas, a importância de se conhecer os usos linguísticos e os fatores que neles interferem por meio de um gênero discursivo/textual, presente no seu cotidiano. Como estratégia de suporte para o aprendizado foram utilizados, videocliques das canções, letras das composições musicais, charges, tirinhas, biografias e textos didáticos. Quanto ao material didático, foram usados o quadro branco, o *Datashow* e amplificador de som.

A proposta de intervenção didática foi elaborada tendo como método o gênero “oficina pedagógica”, pelo caráter de construção e apreensão coletiva do conhecimento que oferece, uma vez que viabiliza o trabalho em grupo, a oportunidade de acompanhamento e intermediação das discussões e, em tempo, permite que se façam alterações nos enfoques dados ao tema, tornando mais produtivo o processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1 O método oficina

A opção pelo método oficina pedagógica, para o desenvolvimento da proposta didática de estudo da variação estilística no gênero canção, se sustenta, a princípio, no potencial

interativo e colaborativo que o uso do método possibilita, haja vista que une os sujeitos em torno de reflexões que estimulam a participação, aprendizagem e sistematização dos conhecimentos. Tais procedimentos provocam o planejamento de ações que projetam os participantes como sujeitos do pensar e do agir, numa relação horizontal de troca de conhecimentos.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 2).

Nesse sentido, o método favorece os propósitos de uma aplicação de atividades que envolvam uma proposta de reflexão sobre o aporte teórico da variação estilística para uma análise que permita perceber os diferentes usos da língua, desvelando a sua dimensão social que faz parte do repertório de quaisquer falantes, ou seja, a apreensão, a partir das vivências e conhecimento dos participantes.

Outra questão sobre o método oficina apontada por Paviani e Fontana (2009, p. 2) é sobre as finalidades da oficina pedagógica, que atendem basicamente à articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz e à vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva dos saberes.

Dessa maneira, o emprego do método se direciona mais para uma estratégia de oportunizar a construção do conhecimento, uma vez que situa o aprendiz em posição de igualdade em relação aos saberes, ao passo que valoriza sua vivência e conhecimento prévio para a construção do aprendizado. Há, nesse aspecto, uma relação de colaboração entre docente e discentes.

Quanto à relação com o trabalho com a variação estilística nas canções, parte-se do pressuposto que a canção tanto faz parte do cotidiano dos alunos como dos estudantes. Eles, por vezes, são mais bem informados sobre os contextos das composições musicais dos que os professores, bem como conhecem os estilos e gêneros musicais do momento. Deste modo, há nesse contexto de trabalho com a canção um compartilhamento de saberes que poderão favorecer a análise linguística que se pretende. Do mesmo modo, o aluno, conhecedor da sua

norma linguística, muitas vezes identificada no contexto da produção da canção, tem, como falante, os saberes necessários para a análise que ora se pretende.

E aqui se estabelece o papel do docente nessa relação que, como conhecedor da teoria, traz para o espaço de partilha de conhecimentos, a sua cooperação. É nesse sentido que se define a relação horizontal de construção do conhecimento que está sempre inacabado. Assim, de acordo com por Paviani e Fontana (2009, p. 3),

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

Logo, o método representa esse espaço de liberdade para a aquisição do conhecimento, todavia não sem uma organização e direcionamento, visto que demanda planejamento e estabelecimento de metas e objetivos claros, para que cumpra os propósitos esperados. Além disso, é necessária certa flexibilidade no planejamento para que se possa reestruturá-lo e fazer ajustes que favoreçam as necessidades do processo de aprendizagem durante a aplicação das atividades. Assim,

a oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 2).

Quanto à organização e direcionamento dos temas, dependem muito dos objetivos pretendidos, assim como o material didático e espaço físico a ser utilizados. No caso específico das oficinas para trabalhar a variação estilística nas canções, será imprescindível o uso de ferramentas tecnológicas como *data show* e caixa de som, assim como o quadro branco e material impresso das letras das canções e da fundamentação teórica.

3.3.2 *A organização da proposta de intervenção didática*

A organização da intervenção foi composta por cinco oficinas pedagógicas estruturadas em diferentes momentos para cumprir os propósitos desejados. O principal objetivo das oficinas

foi o de estudar como se apresenta a variação estilística no gênero canção e buscar as respostas para oferecer aos participantes um referencial para o processo de desenvolvimento da competência comunicativa, conforme a exigência do contexto, sob a perspectiva dos gêneros discursivos textuais, a partir de Bakhtin e Marcuschi, com propostas de atividades de reflexão sobre os usos da língua, levando em consideração os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa, como referendado em Cyranka (2016, p. 134)

qualquer que seja o caminho trilhado pelo professor, no sentido de levar seus alunos a se engajarem no processo de desenvolvimento de leitura e de escrita, requer o cuidado, de também levá-los a construir crenças e atitudes positivas sobre essa sua capacidade. O ponto de partida é o reconhecimento de que são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social.

Os objetivos específicos das oficinas corresponderam à apropriação de noções teóricas que fundamentam a variação estilística; percepção do enfoque linguístico fundado nos usos; reflexão à luz da teoria; combate ao preconceito linguístico e maior liberdade na escolha do repertório linguístico na construção do estilo.

A aplicação das oficinas pedagógicas esteve em consonância com as diretrizes curriculares previstas no Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal no que se refere ao terceiro e quarto bimestre letivo, a saber:

- Compreender o papel de estruturas linguísticas na construção do texto.
- Identificar, analisar e utilizar figuras de estilo, pensamentos e sintaxe em textos literários e não literários.
- Analisar diferentes discursos veiculados por meios de comunicação, considerando diversas tecnologias.
- Comparar e relacionar textos de diferentes gêneros, com relação a conteúdo e forma.
- Compreender e produzir gêneros textuais (literários e não literários) que abordem pluralidade cultural. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 27).

Na análise do contexto da produção da canção, buscou-se promover a compreensão dos fatores que condicionam a produção, seja em relação à estrutura linguística que segundo Bagno (2007) pode ser determinada por fatores linguísticos ou extralinguísticos, ou, ainda, por ambos, que definem a escolha da variante linguística. Também como proposto por Bortoni-Ricardo (2004) foram elaboradas atividades para oportunizar ao aluno perceber os níveis mais e menos monitorados da língua, à luz do contínuo de monitoração estilística.

Nos apêndices deste trabalho encontra-se o caderno explicativo com orientações ao docente para aplicação das oficinas. O objetivo é oferecer uma contribuição ao docente que tiver interesse em trabalhar questões da diversidade linguística relacionadas ao estudo da variação estilística. Todas as oficinas oferecem material de suporte teórico para o desenvolvimento da proposta e são adaptáveis a novas informações que possam incrementar o trabalho.

Para um melhor parâmetro da estrutura das oficinas pedagógicas, apresenta-se abaixo o quadro resumo, que esclarece o título, tempo de duração, objetivos e atividades que conduziram as atividades de intervenção didática propostas pela pesquisadora para buscar transformar a prática linguística dos participantes da pesquisa. Espera-se oferecer uma visão mais explícita do que representou a intervenção didática.

Quadro 8 - Síntese das oficinas pedagógicas

Oficinas	Duração/Atividades	Estratégias /Ações	Objetivos
Primeira oficina: “Conhecendo a língua portuguesa do Brasil”	Duas horas-aula Leitura comentada Análise de informações audiovisuais Reflexão linguística	Diálogo sobre o aprendizado da língua, desmistificando crenças que demonstrem baixa autoestima sobre a língua; Vídeo “História da Língua Portuguesa no Brasil; Espaço para as discussões sobre o vídeo; Leitura e reflexão sobre o material in box sobre variação linguística; Letra da canção “Canta Brasil” : Análise das escolhas linguísticas da letra da canção. Realização de atividades referentes às informações do vídeo	Conhecer as crenças dos alunos sobre o aprendizado de língua; Apresentar um pouco da história da língua portuguesa; Verificar o que já sabem sobre variação linguística; Introduzir algumas noções sobre a diversidade linguística.

<p>Segunda oficina: “Preconceito linguístico: o que é, como se desfaz”</p>	<p>Três horas-aula Análise de informações audiovisuais Análise de canção Leitura comentada Reflexão linguística</p>	<p>Vídeos sobre preconceito linguístico; Videoclipe da canção “Levanta e anda”; Distribuir a letra da canção aos estudantes; Verificar o que os alunos entenderam da letra da canção; Vídeo sobre o contexto de produção da canção; Atividades para estimular reflexão sobre as escolhas linguísticas do autor; Discussão coletiva das atividades</p>	<p>Colaborar para desconstruir o preconceito linguístico presente entre os alunos; Elevar a autoestima linguística; Apresentar diferentes usos linguísticos; Inserir noções de estilo.</p>
<p>Terceira oficina: “Reconhecendo a importância do contexto de comunicação”</p>	<p>Três horas/ aula Leitura de material didático Análise de canção Reflexão linguística</p>	<p>Interpretação/ tirinha do Hagar; Conceitos sobre contexto; Vídeo da canção “Cálice”, de Chico Buarque; Análise da primeira estrofe da canção; Vídeo da canção “Cálice”, com imagens do contexto do período de repressão; Atividades de análise linguística sobre a letra da canção “Cálice”.</p>	<p>Retomar noções do significado de contexto; Reconhecer a importância do contexto para a interpretação da mensagem; Perceber que o contexto de comunicação é que determina as escolhas de palavras e expressões da língua.</p>
<p>Quarta oficina: “Os falares do meu país”</p>	<p>Quatro horas/aula Análise de canção Reflexão linguística</p>	<p>Trabalho de pesquisa, no dos diversos falares no meio urbano e rural. Registros das informações da pesquisa.</p>	<p>Reconhecer e atestar com naturalidade os diferentes falares; Identificar normas linguísticas distintas; Treinar a escrita em diferentes domínios sociais;</p>

		<p>Apresentação e discussão coletiva das informações do material registrado;</p> <p>Letra da letra e vídeo da canção “Cuitelinho”, de Pena Branca e Xavantinho;</p> <p>Ouvir os estudantes sobre as impressões que tiveram do texto;</p> <p>Atividade para reflexões sobre a letra da canção;</p> <p>Estabelecer comparações entre os trechos das letras das canções (+formal / – formal).</p>	<p>Reconhecer graus de monitoração estilística.</p>
<p>Quinta oficina:</p> <p>“Compreendendo a adequação linguística”</p>	<p>Quatro horas-aula</p> <p>Análise dos contextos de produção das canções</p> <p>Reflexão linguística</p>	<p>Análise de charge;</p> <p>Leitura do material in box sobre adequação linguística;</p> <p>Leitura do material acerca das lutas pelos direitos políticos, civis e sociais das mulheres.</p> <p>Organizar a turma em sete grupos para a proposta de reflexão das letras das canções e de uma proposta de contexto situacional;</p> <p>Apresentação das análises das letras das canções e das falas do contexto situacional;</p> <p>Discussões coletivas sobre os temas abordados nas canções e o contexto situacional.</p>	<p>Compreender e reconhecer os níveis de linguagem;</p> <p>Adequar a linguagem ao contexto situacional;</p> <p>Identificar o viés ideológico presente no gênero canção.</p>

Avaliação e considerações finais sobre as oficinas	Duas horas/aula Aplicação de questionário de avaliação	Questionário de avaliação da intervenção didática para avaliar as questões fundamentais da proposta.	Identificar pontos positivos e negativos, na ótica dos estudantes, sobre a aplicação da proposta didática.
--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

4. Descrição e análise da proposta de intervenção didática para estudo da variação estilística presente no gênero canção.

A partir dos estudos do repertório de autores da sociolinguística, como Bortoni-Ricardo (2004), (2005) e (2013); Faraco (2008), (2017), (2015); Bagno (2001), (2003), (2007), (2015), Cyranka (2016) Martins et al (2016); Gorski, Coelho e Souza et al (2014); Mollica e Braga et al (2010) , Bakhtin (1997), (2002); Marcuschi (2002), (2008) e alguns pressupostos estudados em Labov (1972) e Calvet(2002), buscou-se a elaboração de uma intervenção didática para reconhecer e estudar a variação estilística num gênero do discurso. Pois, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com os gêneros possibilita que os estudantes analisem quais as condições sociais da produção. Além disso, viabiliza a compreensão do conteúdo e das unidades linguísticas empregadas. Para tanto, a linguagem e estratégias empregadas buscaram, além de adequação ao emprego pelo docente sem maiores dificuldades quanto à terminologia, alcançar o conhecimento de língua que o estudante já apresenta, postulado em Bortoni-Ricardo (2004) quando afirma que

Ao chegar à escola, o jovem ou adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

A autora requer para o trabalho com o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante a variação linguística (da qual a variação estilística faz parte) que sempre ocorrerá dentro das comunidades de fala e que decorre, segundo a autora, de fatores, já explicitados neste trabalho, como, grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social. Também, acrescenta-se, o tema, o público-alvo (audiência) e outros fatores que, de certo modo, condicionam as escolhas linguísticas do falante, entre elas as relações de poder nas comunidades de fala, de acordo com Labov (1972). Inclusive este autor afirma que a heterogeneidade é um fenômeno comum e que a ausência de alternância estilística é que não seria natural nas línguas.

Dentre os gêneros discursivos, a opção pelo gênero canção se fundamenta dada a sua característica de figurar em diversificados contextos sócio históricos, políticos e culturais, com mescla de recortes reais e fictícios da língua, portanto diversificados estilos, bem como distintas modalidades de gêneros discursivos/textuais. Além disso, a classificação deste gênero abarca tanto características do texto literário, mais especificamente da literatura oral, quanto o inegável

viés poético que apresenta. Isso sem deixar de mencionar o caráter híbrido ou misto como gênero lítero-musical, conforme Costa (2003). Nesse aspecto, abre uma gama de possibilidades para uma plurissignificação interpretativa, considerando as múltiplas linguagens que oferece.

Assim, a proposta de intervenção foi elaborada estrategicamente de forma a levar o aluno a se apoderar de noções e conhecimento que o levassem a reconhecer que tanto a escrita como a fala se valem de mecanismos que determinam os estilos e que a variação linguística nada mais é do que o conjunto das diferentes formas comunicativas de que se faz uso no cotidiano das comunidades de fala e escrita, para se estabelecer a comunicação de forma eficaz, de forma a cumprir seus objetivos.

A escolha foi pelo gênero didático oficina por acreditar-se que representa um método mais eficaz para uma construção gradativa do conhecimento e uma boa estratégia para a reflexão coletiva, além de favorecer e facilitar a reflexão dos subtemas que se encontram dentro de uma temática maior, possibilitando a interação entre os envolvidos.

A proposta foi elaborada para ser aplicada na forma de oficinas que contemplaram diferentes estilos de canções, os quais foram adequados ao formato da proposta que foi o de investigar o grau de monitoração estilística presente na produção da canção, levando em consideração o contexto, a audiência, o tema e fatores composicionais que condicionam essa produção, postulados de Labov e Bortoni-Ricardo em seus estudos. Além disso, para a realização do trabalho, a intervenção teve, a priori, o objetivo de munir os estudantes dos conhecimentos necessários para esta investigação.

Dessa forma, a temática proposta foi dividida para aplicação em cinco oficinas pedagógicas, organizadas numa sequência de momentos, que perfizeram um total de dezoito aulas com a avaliação das oficinas, entrega de algumas atividades, encerramento e agradecimentos. O objetivo foi de que, gradativamente, o aluno fosse adquirindo conhecimentos, tais como: noções sobre a variação linguística do português brasileiro, dos estilos e gêneros musicais, do contexto, do viés histórico, político e social da canção. A expectativa foi de que esses conhecimentos, possibilitassem ao aluno perceber que a aquisição do letramento e do processo escrita está diretamente relacionada ao domínio dos recursos linguísticos, como meios de adequação ao contexto de comunicação/produção, os quais compõem a variação estilística.

Cada uma das oficinas no apêndice deste trabalho contém o esclarecimento dos objetivos estabelecidos para a realização das atividades, a indicação das estratégias sugeridas para as reflexões propostas, bem como os procedimentos a serem adotados. Além disso há os boxes com sugestões e orientações ao professor e com material de sugestão de leitura complementar

e/ou fundamentação teórica para orientar o docente acerca da metodologia de desenvolvimento dos temas.

As oficinas propostas neste estudo foram elaboradas tendo como ponto de partida, o *continuum* de monitoração estilística, presente em Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), cuja premissa é de que

quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo.

A proposta de intervenção foi aplicada, como já mencionado, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma unidade de ensino de Santa Maria, que se denomina CEF (Centro de Ensino Fundamental), região administrativa de Santa Maria, no Distrito Federal, onde a pesquisadora é lotada e exerce as atividades do magistério, informação já mencionada na introdução do trabalho, cujos alunos vêm de famílias diversificadas quanto ao poder aquisitivo e à escolaridade.

Os estudantes se mostraram receptivos à proposta de trabalho e alguns professores, gentilmente, cederam o espaço de suas aulas para agilizar a aplicação ou a finalização de atividades. A gestão da unidade escolar também foi muito receptiva à aplicação da proposta didática, cedendo o espaço da sala de vídeo da escola para a aplicação das oficinas.

O trabalho foi iniciado em dezoito de setembro de 2018 com esclarecimentos sobre as intenções de pesquisa, da opção pela turma, do interesse da pesquisadora pelo tema e do porquê da escolha do gênero canção. A docente apresentou aos estudantes um slide didático sobre gêneros e estilos musicais da música brasileira. Esclareceu que a proposta didática contemplaria diferentes estilos musicais.

O slide foi produzido pela Secretaria de Educação de Pernambuco²⁷. A seguir, passou-se aos comentários sobre as informações do slide. Os alunos se manifestaram sobre seus gostos musicais e do apreço pelo trabalho com a canção em sala de aula. As respostas deles foram satisfatórias para a aplicação da proposta, visto que todos revelaram que sempre gostam muito quando o trabalho em sala de aula envolve a música, argumentando que ela “chama mais a atenção” e desperta o seu interesse pelo conteúdo.

²⁷Disponível em: <https://www.google.com.br/search?ei=gRX8W8OMFsmXwgTFuIWocg&q=líde+sobre+os+estilos+músicais+brasileiros&oq=slide>. Acesso em 27 jul. 2018.

Imagem 1 – Slide sobre gêneros e estilos musicais



Fonte: <https://www.google.com.br/search?ei=gRX8W8OMFsmXwgTFuIWocg&q=lide+sobre+os+estilos+musicais+brasileiros&oq=>. Acesso em: 27 jul. 2018

O uso do slide com os estilos musicais representou meramente uma diagnose²⁸ para conhecer os gostos musicais dos estudantes, sem interferência na seleção das canções que fizeram parte da proposta de intervenção didática. A atividade foi importante para um conhecimento prévio desses gostos musicais e oportunizou aos estudantes uma noção melhor da proposta de trabalho da pesquisadora.

Deste trabalho, resultam como produto final, um caderno com orientações da aplicação para suporte ao docente, contendo o material *in box* para leitura com os alunos, ou para uma melhor fundamentação do professor sobre o tema trabalhado, bem como as fontes consultadas.

4.1 A descrição das oficinas

Para a descrição das oficinas, apresentam-se os passos adotados para cada uma delas para alcance dos objetivos e dos resultados, a síntese das discussões dos temas com os participantes, seguidos da análise de dados, na qual se apresentam os detalhes do desempenho dos estudantes ante as reflexões propostas sobre os temas e a avaliação da pesquisadora sobre os pontos positivos e negativos da evolução do trabalho, com vistas à possível necessidade de reestruturação de algumas atividades, no intuito de aprimorar o direcionamento da metodologia das oficinas pedagógicas.

²⁸ Termo empregado por Bortoni-Ricardo (2004).

Alguns problemas com ferramentas tecnológicas interferiram no início da aplicação da primeira oficina, como a caixa de som com defeito, que ocupou o tempo de duas aulas para que se pudesse sanar o problema. Na terceira oficina, devido ao fato de a direção ter destinado o espaço da sala de vídeo da escola para o trabalho, por ser mais distanciada das salas e absorver menos barulho externo, sem confrontar a agenda, a professora e a turma tiveram que se deslocar para uma sala de aula, pois o espaço estava agendado para uma palestra sobre *bullying*.

Também a aplicação da quarta oficina foi adiada, em razão de haver atividades diferenciadas da escola nos três últimos horários. Algumas atividades propostas nas oficinas foram iniciadas e finalizadas em dias distintos, em decorrência das subidas de aula da turma, pela ausência de alguns professores no dia letivo. Em alguns dias, a turma encontrou-se mais agitada e as conversas paralelas atrapalharam um pouco o andamento dos trabalhos.

O trabalho com canções foi favorecido pelo bom aparelhamento tecnológico da escola, que possui *Datashow* em todas as salas de aula, o que o facilitou bastante. Além disso, o interesse da gestão e dos colegas docentes em colaborar para o sucesso da aplicação foram essenciais para o entusiasmo da pesquisadora. A seguir, apresenta-se a descrição do passo a passo de cada oficina.

4.1.1 Primeira oficina: “Conhecendo a língua portuguesa do Brasil”

A primeira oficina explicitada no material do professor como sondagem inicial, foi realizada em vinte de setembro de 2018, com duração de duas horas/aula, organizada em cinco momentos e teve como objetivo, primeiramente, conhecer as crenças dos alunos sobre o aprendizado da língua. Assim, como primeiro passo, iniciou-se uma conversa com a turma, direcionada a sua relação com o aprendizado da língua e sobre como os alunos se sentem a esse respeito. Poucos estudantes afirmaram gostar da disciplina de Língua Portuguesa, pois consideram *“muito difícil falar português”*.

Quanto às crenças linguísticas dos alunos, alguns mencionaram a norma preconizada nas gramáticas como o modelo correto de escrita, todavia uma boa parte da turma tinha noção de que há textos que não necessitam de ser escritos dentro da modalidade escrita formal da língua. Descreveram as dificuldades que têm na escrita, mas permanecendo nos limites da ortografia, acentuação gráfica e pontuação, sem mencionar as sentenças ou a produção de texto.

Após esta verificação, buscou-se mostrar as distinções entre o português do Brasil e o português de Portugal – segundo momento da oficina – para que eles percebessem esse distanciamento já no berço da colonização. Para esta proposição, os estudantes assistiram ao

vídeo “História da língua portuguesa no Brasil”, que apresenta as influências e contribuições linguísticas desde a chegada dos portugueses. O vídeo apresenta como fundo musical a canção “Fantasia”, interpretada por Gal Costa, cuja letra impressa foi distribuída para a turma, organizada em duplas, estratégia que sempre fez parte do trabalho desta docente por considerar que, nos trabalhos em que se podem partilhar ideias sobre a temática proposta, o resultado é sempre mais produtivo para o aprendizado, além de estar em consonância com o que propõe o gênero oficina, como proposta de apropriação coletiva dos saberes.

Imagem 2 vídeo – História da língua portuguesa do Brasil



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=OhcmFKsWCFk>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Depois de assistir ao vídeo, abriu-se o espaço para que os alunos comentassem sobre as impressões a respeito do vídeo, com a participação da docente/pesquisadora²⁹, fazendo interferências oportunas na tessitura das informações, pois que o gênero oficina propicia tais procedimentos, uma vez que

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. (PAVIANI E FONTANA, 2009, p. 3).

Após as reflexões sobre o vídeo, por solicitação da professora, um dos alunos realizou a leitura (em voz alta) do texto (in box 2, do material de sugestão para leitura) sobre variação linguística, enfatizando a diversidade linguística da língua portuguesa do Brasil e o preconceito

²⁹ Esse termo será empregado para referir-se à autora deste trabalho, assim como professora, professora pesquisadora ou simplesmente docente.

que os falantes podem sofrer, conforme a origem ou classe social. Ao se manifestarem sobre o assunto, os estudantes se referiram ao preconceito linguístico mais relacionado ao modo como as pessoas falam, dada a região de onde vêm, ainda sem fazer menção à questão social e de escolarização. Após os comentários sobre a leitura do texto, passou-se ao quarto momento da oficina, com a leitura da letra da canção “Fantasia” de Gal Costa, que descreve as belezas e encantos do Brasil. A docente/pesquisadora enfatizou para os discentes os recursos linguísticos empregados na letra, para enaltecer e ressaltar as belezas do país, como, por exemplo, a expressão “*onde o azul é mais azul*”, levando-os a perceber a beleza exaltada que se nutre também do sofrimento, patente na expressão “*E os negros trouxeram de longe reservas de pranto*”. A análise feita da canção já pretende direcioná-los à compreensão das escolhas linguísticas, em conformidade com as condições de produção.

Quadro 9 – letra da canção “Fantasia”

Canta Brasil

Gal Costa

Fantasia

As selvas te deram nas noites teus ritmos bárbaros
E os negros trouxeram de longe reservas de pranto
Os brancos falaram de amor em suas canções
E dessa mistura de vozes nasceu o teu canto

Brasil,

Minha voz enternecida
Já adorou os teus braços
Na expressão mais comovida
Das mais ardentes canções
Também na beleza desse céu
Onde o azul é mais azul
Na aquarela do Brasil
Eu cantei de norte a sul
Mas agora o teu cantar
Meu Brasil quero escutar
Nas preces da sertaneja
Nas ondas do rio-mar
Oh, esse rio turbilhão
Entre selvas de rojão
Continente a caminhar

No céu, no mar, na terra
Canta Brasil.

No céu, no mar, na terra
Canta Brasil.

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/gal-costa/discografia/fantasia-11.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Também foi feita a leitura com os estudantes de breve biografia sobre a cantora, disponível no box 1, do material de sugestão para leitura, pois, de acordo com Costa (2003), sempre que possível, o professor deve contextualizar para o aluno elementos sobre a canção, autor, gênero musical, de forma que este possa ter uma compreensão mais aprofundada. Deste modo, buscou-se nesta e em todas as oficinas, oferecer o máximo de informação sobre a canção estudada, todavia, sem subverter o propósito maior que foi o estudo da variação estilística nas canções.

Sobre as reflexões propostas, a partir das ideias do vídeo, quinto momento da aplicação, a maioria dos alunos, em referência à informação de que a língua portuguesa é uma variante da língua portuguesa de Portugal, não absorveu com estranhamento. Os estudantes ressaltaram o fato de o Brasil Colônia estar localizado tão distante da metrópole; as dificuldades na catequização dos índios, por isso, a adoção de um léxico específico para estabelecer comunicação e o fato de as transformações na sintaxe lusíada no século XVIII não terem influenciado a colônia. Alguns consideraram a vinda da família real como um retorno à língua de berço, porém mesclada com a língua portuguesa já em curso. Três deles atribuíram o distanciamento da variante brasileira à falta de conhecimento da variante portuguesa, dada a distância geográfica entre a colônia e a metrópole. Seguem a questão proposta e a transcrição das respostas dos alunos³⁰, que para esta atividade foram organizados em duplas, sempre por livre escolha dos estudantes. Para análise das respostas, as duplas foram codificadas de “i a xiii”.

Questão 1: *“Podemos verificar, assistindo ao vídeo que a língua portuguesa começa a se distanciar da língua portuguesa de Portugal desde o Brasil Colônia. Dentre os fatores que provocaram este distanciamento, cite três que você considerou mais importantes.*

As respostas:

- i) *“ A chegada da africa, a lingua que já era usada no brasil e a chegada da família real”.*
- ii) *“ A vinda da família real e a expansão (expulsão) dos jesuítas ”*
- iii) *“As colônias estavam muito afastada das metropolis influencia de outras linguas e, por causa da influência cultural”.*
- iv) *“A chegada das pessoas dos outros países. A chegada de outras línguas”.*

³⁰ As transcrições apresentadas são de respostas escritas dos alunos às questões propostas de reflexão. As transcrições foram literais da escrita do aluno, portanto desvios de pontuação, convenção da escrita e outros serão observados.

vi) *“primeiramente as dificuldades deles de se comunicarem com os índios , e tambem outras nações fizeram parte da lingua portuguesa Brasileira”.*

viii) *“a chegada dos africanos, a língua que já existia a língua dos índios e das outras raças que ja existiam”.*

ix) *“A falta de conhecimento sobre a língua”*

x) *“Portugal sofre mudanças na língua que o Brasil não acompanha, a vinda da Família Real par o Brasil, a vinda dos jesuítas para catequizar os índios”*

xi) *“Modificações de significado, escrita e fala do português de Portugal”.*

xii) *“Portugal sofre mudanças na língua que o Brasil não acompanhou, a vida da família real e a vida dos Jesuítas”.*

xiii) *“A vinda da família real, a mudança na Língua de Portugal e a expansão (expulsão) dos Jesuítas”.*

Os alunos assimilaram as informações, a partir do vídeo, as discussões e troca de informações entre os participantes e a pesquisadora, sem uso de material impresso. Fica evidente, pelas respostas à questão proposta, que reconheceram e compreenderam alguns fatores que provocaram o distanciamento da língua portuguesa do Brasil da variante portuguesa, assim como as influências sofridas pela variante brasileira pelas diferentes etnias, pela educação jesuítica. A esse respeito, é importante trazer Bagno (2003), quando afirma que é natural que cada vez mais se alargue a distância entre a língua dos portugueses e a dos brasileiros e cita como exemplo a leitura de textos históricos, como a “Carta do Achamento” ou uma cantiga trovadoresca, que podem clarear a dimensão das transformações que a língua pode sofrer através dos tempos. Ressalta, ainda, que os hábitos linguísticos acompanham as mudanças culturais da sociedade. Bortoni-Ricardo (2005) também menciona o processo de colonização, bem como as diferenças da modalidade urbana entre as variantes portuguesa e brasileira, como fatores de significativa influência na construção da nossa realidade linguística heterogênea.

Vale acrescentar que a expulsão dos jesuítas à chegada do Marquês de Pombal e as reformas pombalinas, no que tange à língua, tiveram como consequência a proibição de outras línguas, o que representa, de acordo com Faraco (2008) o ponto de partida para um projeto de uniformização linguística. Esse projeto começa a se consolidar com a vinda da família real, pela implantação da educação para uma elite branca europeizada; a expulsão dos indígenas para o interior do país e a consolidação dos negros nas senzalas. Para o autor, uma tentativa de silenciamento das formas linguísticas destoantes do “português”. Segundo as informações

contidas no vídeo, houve, nesse período uma reaproximação das duas variantes, numa tentativa de “reaportuguesamento” da língua falada nas grandes cidades.

A segunda questão proposta aos alunos teve como objetivo inserir noções sobre a diversidade linguística que se delineia, a partir dos fluxos migratórios na Colônia, começando pelo léxico³¹, por parecer ser a variável mais perceptível ou, a melhor assimilada. Seguem a questão e as transcrições das respostas. (A partir dessa questão, as respostas foram selecionadas, de modo a evitar as repetições desnecessárias das informações).

Questão 2: *“O vídeo menciona as diferenças do léxico (vocabulário) entre as regiões, dependendo do fluxo migratório que receberam. Que palavras você conhece que são de regiões diferentes da sua?”*

As respostas:

- i) *“Tabacudo: Recife, Arrochar, Barbaridade (DF, em outros lugares também), Bolacha (SP), Abestado, Bichinho, Arretado, Mulestiá”.*
- ii) *“Guria, Carambola, chup-chup, toddy, Bá thê, (bah e tchê), chimarrão”.*
- iii) *“Dismantelado” (quebrado no Nordeste)”.*
- iv) *Guri, Merendár e Arretado”.*
- v) *“Massa, paia, arretado”.*
- vi) *“Macaxera, barril, bah, bergamota, trem, brasões”.*
- vii) *“cacetinho”, bão, trilegal.”*
- viii) *Goma, tapioca, capivara, arroz e guri”.*

A partir das respostas dos alunos, é perceptível que mesmo na variação lexical, que parece mais evidente para o falante da língua, revelam-se muitos equívocos entre o que realmente representa uma variante e o que representa um regionalismo. Do mesmo modo, foram citadas por eles palavras que são comuns no léxico do país todo. Essas diferenças foram comentadas, a título de acrescentar informações aos saberes dos alunos, para que percebessem que existem diferenças entre esses conceitos, sem aprofundamento do assunto, visto que a variação diatópica ou geográfica (dialeto) não é o foco deste trabalho, embora seja de similar importância, conforme recomenda o PNLD para o trabalho com a variação linguística

³¹ De acordo com Antunes (2012, p. 27), “O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como um amplo repertório de palavras de uma língua, ou um conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação.”

o desenvolvimento de atitudes e capacidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística (BRASIL, 2009, p. 18).

A terceira questão traz igualmente as influências sofridas pelo português brasileiro e a visão dos alunos sobre a importância dessas influências na língua. O objetivo é que manifestem a opinião como falantes da língua fazendo análise histórica desta. Abaixo, a questão proposta e as respostas dos participantes, sempre com o cuidado de evitar informações repetidas.

Questão 3: “Sobre as influências sofridas pela língua comentadas no vídeo, cite três que mais chamaram a sua atenção”.

As respostas:

- i) *“Mandinga, Axé e Samba”.*
- ii) *“Sotaque dos americanos, portugueses, asiáticos e africanos”.*
- iii) *“Francesa, arabi, africana”.*
- iv) *“Americano, italiano, espanhol, porque ambas chamaram minha atenção ao saber que palavras usamos no dia-a-dia são de lá”.*
- v) *“batata, leque, furacão, cama”.*
- vi) *“Árabe, Portugal, África, Inglaterra, França.”*
- vii) *“Língua Inglesa, Língua Americana, Língua Árábica”.*
- viii) *“A chegada da família real”.*
- ix) *“A chegada do Império real e a tentativa de conhecer outras línguas e as mudanças das línguas”.*
- x) *“Africana, Inglês e Indígenas”.*

O que foi observado primeiramente pela docente/pesquisadora nessa questão, a partir das respostas, é que pode ter havido ambiguidade na sua elaboração, visto que a dupla de alunos “ii”, entente que se trata de influência dos vocábulos, que não deixam de caracterizar igualmente influência na língua. Este poderá ser um caso de reestruturação da questão, ou poderá ser considerado produtivo, manter abertas as duas possibilidades de resposta. Na resposta da dupla “iv” é interessante a percepção dos caminhos que percorrem as línguas e de como se incorporam umas às outras. Aqui é significativo retomar o que referendam a esse respeito os 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. (BRASIL, 1998, p. 29).

Acredita-se ter conseguido inserir noções da evidência dessa unidade composta de muitas variedades que caracteriza o idioma de um país. Sobre a questão quatro, propõe uma reflexão menos complexa, por se aproximar mais do cotidiano do aluno. Seguem a questão e a transcrição de algumas respostas dos alunos.

Questão 4: *“Das palavras que incorporaram o léxico da língua portuguesa mencionadas no vídeo, cite algumas que você emprega no seu dia a dia”.*

As respostas:

i) *“Futebol, Caçamba, Caxumba, Arroz”.*

ii) *“Abacaxi, Arroz, talvez”.*

iv) *“Futebol, boné, caçamba, axé, açaí”.*

v) *“feijão, arroz, boné, caju, tamanduá”.*

vi) *“banhar, trem, bagaceira, baguncinha, muleque, mandioca”*

v) *Bife, futebol, bengala, clube, guaxinin, mulato, caçamba, moleque, mandioca, açaí, axé”*

Pelas respostas à questão quatro, pôde ser constatado que houve assimilação ao fato de que algumas palavras são preservadas na língua na passagem dos séculos sem sequer sofrer alterações na grafia, outras são modificadas por esse fator e outra entram num processo de desaparecimento. Para Ilari (2012), a variação diacrônica é a que se dá através do tempo, todavia, não necessariamente em espaços muito grandes de tempo, visto que pode ser percebida simplesmente comparando-se gerações. Para tanto, o autor cita processos de gramaticalização e lexicalização que mostram que uma língua não é estabelecida em caráter definitivo, mas está sempre em processo de mudança e inovação, pois nela convivem palavras que remontam a diferentes épocas e as que resultam dos processos de inovação.

Com referência ao conhecimento sobre a diversidade linguística do país, os alunos apresentaram informações sobre a variação geográfica, citando alguns regionalismos e algumas noções sobre a fala rural, todavia não fizeram menção aos outros tipos de variação, como a diamésica, a estilística ou a social, que acarretam mais diretamente os casos de preconceito linguístico. No tocante ao léxico que permanece até hoje no cotidiano dos estudantes e com a

mesma grafia, apresentado pelo vídeo, podemos ver no quadro abaixo os vocábulos listados pelos alunos na assimilação das informações:

Quadro 10 – Vocábulos listados pelos alunos – primeira oficina

abacaxi – arroz – talvez – feijão – boné – caju – tamanduá – açúcar- futebol – caçamba
 axé – açaí – tabaco – caxumba – mandinga – cama – moleque – bife – bengala – álcool
 café – capivara – banhar – trem – mandioca – bagaceira – tapioca – rapariga

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A quinta questão serviu ao propósito de inserir o tema da próxima oficina, pois que nesse gênero didático as finalidades atendem basicamente à articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz. Assim, é importante que uma oficina esteja articulada à outra, no que diz respeito à progressão temática da proposta de intervenção. Por isso, o tema **preconceito linguístico** se insere na reflexão sobre o vídeo, pois entende a docente/pesquisadora que, uma vez reconhecida a diversidade linguística do português brasileiro, o próximo passo nessa construção é o de combate ao preconceito às variedades linguísticas estigmatizadas e socialmente desprestigiadas. Seguem os resultados.

Questão 5: *“Você considera que alguns diferentes falares da língua podem gerar preconceito? Você já ouviu falar de preconceito linguístico? O que significa?”*

As respostas:

- i) *“Preconceito linguístico na nossa opinião é quando você caçoa o modo de falar do seu próximo, assim ofendendo ele.*
- ii) *“Sim. Sim. O preconceito linguístico é um tipo de preconceito com a linguagem portuguesa normal, é como sempre criticar a outra língua diferente”.*
- iv) *“Sim. Sim. É basicamente o ato de “Brincar”, “zombar” da fala de outra pessoa, achando que o seu jeito é o “certo””.*
- v) *“Rapariga, que no Brasil é um xingamento, em outra língua significa moça”.*
- vi) *“Sim. Significa o ato de preconceito com a forma de falar das pessoas”.*
- vii) *“Sim, sim, um preconceito com o modo de falar de diferentes regras”.*
- viii) *“Sim. Sim, eles são gerados por achar que uma língua só é correta. Apenas a formal”*
- ix) *“Sim. Pois temos diferentes formas de falar”.*

A dupla “v” faz uma comparação pertinente sobre a diferença de emprego do termo “rapariga” no português brasileiro e do português de Portugal. Considera-se a resposta da dupla “vii”, fala de “diferentes regras”, termo que não foi utilizado em nenhum momento no decorrer das reflexões, avançada para as discussões realizadas. A dupla “viii” faz uso do termo “formal”, embora a expressão tenha sido utilizada nas discussões, o seu emprego para definir o preconceito linguístico representa uma assimilação bastante fecunda das informações. De qualquer modo, a atividade revelou-se satisfatória como análise dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática da segunda oficina. Na sequência, apresentam-se algumas imagens das atividades de reflexão, desta primeira oficina, na íntegra, a propósito de ilustrar a descrição.

Imagem 3 – Atividade da primeira oficina, dupla 1.

Vamos responder às seguintes atividades sobre o vídeo:

1. Pudemos verificar assistindo ao vídeo que a língua portuguesa do Brasil começa a se distanciar da portuguesa de Portugal desde o Brasil Colônia. Dentre os fatores que provocaram este distanciamento, cite três que você considerou mais importantes.

Portugal sofreu mudanças na língua, que no Brasil não acompanha a vida da família real e a vida dos índios.

2. O vídeo menciona as diferenças do léxico (vocabulário) entre as regiões, dependendo do fluxo migratório que receberam. Que palavras você conhece que são de regiões diferentes da sua?

Guria, Carimbó, dup-dup, Koldy, Baiú, Chimarrão.

3. Sobre as influências sofridas pela língua comentadas no vídeo, cite três que mais chamaram a atenção.

Amígonia, Africana e Tupi. Ambas chamaram muita atenção porque fiquei surpresa que palavras usadas no dia-a-dia e de lá.

4. Das palavras que incorporaram o léxico da língua portuguesa mencionadas no vídeo, cite três que você emprega no seu dia a dia.

Melqui, rapariga, Apó, Carimbó, blusa, bife.

5. Você considera que alguns diferentes falares da língua podem gerar preconceito? Você já sofreu preconceito linguístico? O que significa?

Sim. Sim, significa o ato de ter preconceito com a forma de falar das pessoas, morando de diferentes regiões.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 4 – Atividade da primeira oficina, dupla 2.

Vamos responder às seguintes atividades sobre o vídeo:

1. Podemos verificar assistindo ao vídeo que a língua portuguesa do Brasil começa a se distanciar da língua portuguesa de Portugal desde o Brasil Colônia. Dentre os fatores que provocaram este distanciamento, cite três que você considerou mais importantes.
A falta de conhecimento sobre a língua, a impossibilidade e a dificuldade na comunicação.
2. O vídeo menciona as diferenças do léxico (vocabulário) entre as regiões, dependendo do fluxo migratório que receberam. Que palavras você conhece que são de regiões diferentes da sua?
Pingüim, leão, bolacha, avestruz, abacaxi, no Rio de Janeiro e Curitiba.
3. Sobre as influências sofridas pela língua comentadas no vídeo, cite três que mais chamaram a sua atenção.
As influências da língua indígena, língua inglesa, e o francês.
4. Das palavras que incorporaram o léxico da língua portuguesa mencionadas no vídeo, cite algumas que você emprega no seu dia a dia.
Amor, opção, ideal, café, opai e repicada.
5. Você considera que alguns diferentes falares da língua podem gerar preconceito? Você já ouviu falar de preconceito linguístico? O que significa?
Sim, sempre vejo um preconceito devido ao sotaque brasileiro e outros, e não os outros sotaques e não vejo que pode ser considerado preconceito.
O que é preconceito linguístico?
O preconceito de que o sotaque não é o mesmo, que aquele que fala não tem sempre o mesmo.
O que é preconceito linguístico?
É importante a se não entender, e não o certo de usar o certo. Logo e quando não usa a língua apesar do momento que não "bom" um o modo como que ele se fala o preconceito.
3ºA

Fazendo uma retrospectiva das atividades analisadas nas respostas dos alunos, observa-se que há alguns pontos sobre os desvios de convenções da escrita que precisam ser retomados em momento oportuno, a saber: falta de pontuação, uso inadequado de letra maiúscula, início de período com letra minúscula, alguns desvios ortográficos e alguns casos de ausência de acentuação gráfica. Menciona-se momento oportuno pois que se aportando em Bortoni-Ricardo (2004) depreende-se que

Diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

A identificação, segundo Bortoni-Ricardo (2004), depende do conhecimento que o professor tem das regras e quanto à conscientização

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar o seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro com a primeira alternativa. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

Tendo como foco, a construção de saberes necessários para a investigação de como se apresenta a variação estilística nas canções, não se considera oportuno correr o risco de provocar insegurança linguística no aluno. Concorde-se com Bortoni-Ricardo (2004) no pressuposto de que quando a competência linguística não é alvo de avaliação, há mais predisposição do estudante para a aquisição dos estilos mais monitorados.

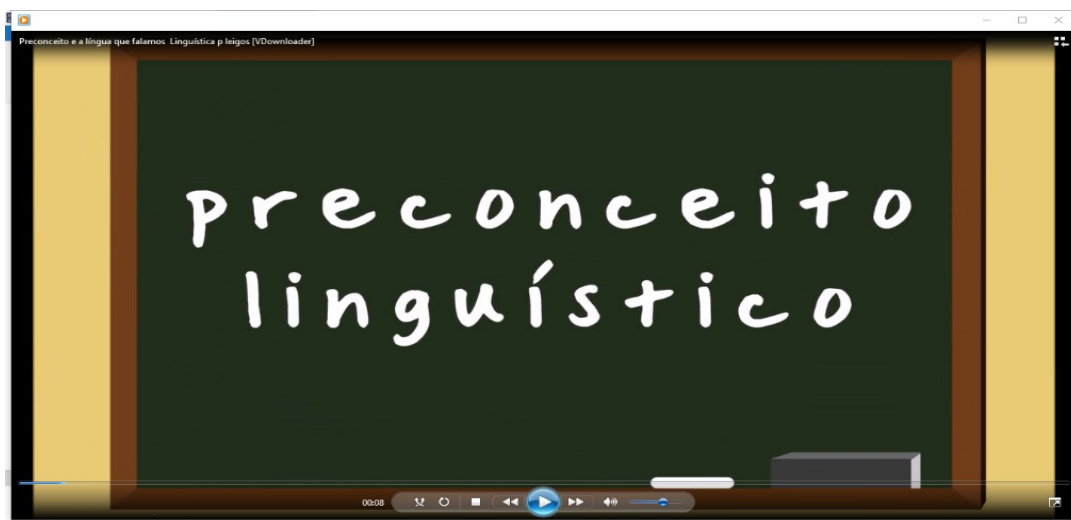
4.1.2 Segunda oficina – “Preconceito linguístico: o que é, como se desfaz”?

A segunda oficina, foi realizada no dia primeiro de outubro, com duração de três horas/aula, haja vista que na semana de vinte e quatro a vinte e oito de setembro ocorreu um período de avaliação na escola, no qual os três últimos horários foram destinados para tal finalidade. Organizada em seis momentos, a aplicação teve como objetivos a desconstrução do preconceito linguístico presente entre os alunos; elevar a sua autoestima linguística; apresentar

diferentes usos da língua e inserir noções de estilo. Nesta oficina, ao final apresentam-se imagens de uma avaliação da oficina ao olhar dos alunos.

A aplicação foi iniciada com a professora fazendo uma pequena reflexão com os alunos sobre diferenças de classes sociais, como motivação para introduzir o tema. A seguir, os alunos assistiram a um vídeo didático sobre preconceito linguístico, seguido de outro vídeo sobre o mesmo tema, apresentado pelo rapper Emicida.

Imagem 5 – Preconceito linguístico – vídeo didático



Fonte: <https://youtu.be/hfpfFQ_NVgg>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Imagem 6 – Emicida falando sobre preconceito linguístico.



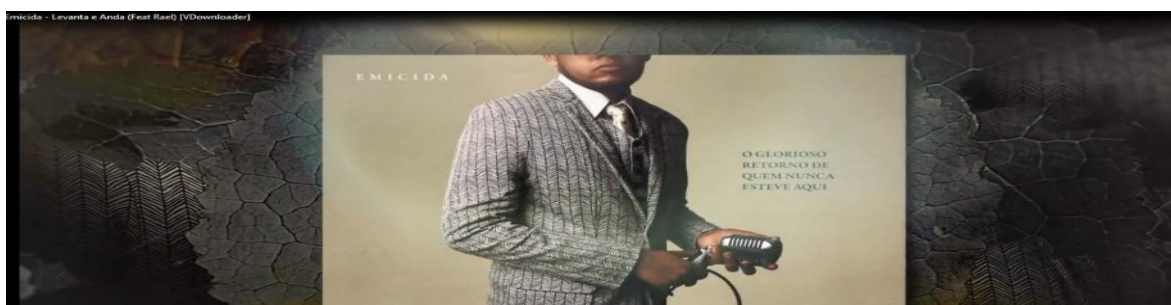
Fonte: <<https://youtu.be/QLhsiMWT-eQ>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

O primeiro vídeo sobre preconceito linguístico foi considerado pertinente para abrir as discussões sobre o tema por trazer explicações de forma lúdica e didática, de modo que despertou o interesse dos alunos que ficaram atentos às informações contidas no material didático. Quanto ao vídeo do rapper discorrendo sobre o preconceito linguístico, apresentou uma maneira distinta de abordagem do tema, numa linguagem menos monitorada, nem por isso com informações menos relevantes que as do primeiro vídeo e um viés mais politizado sobre as diferenças de classe. O que foi considerado pela docente pertinente para a discussão sobre língua, visto que, de acordo com Bagno (2007), o preconceito linguístico é, antes de mais nada, um preconceito social, contra o uso das variedades linguísticas consideradas populares, nas palavras do autor “variedades estigmatizadas”,

Ao passar para os comentários sobre as informações dos vídeos, a maioria da turma manifestou já ter conhecimento sobre o trabalho do cantor e compositor de *rap* e das suas canções. Diferentemente do vídeo didático que emprega a língua num grau maior de monitoramento, o discurso do cantor denota traços de menor grau de monitoração estilística e essas distinções em relação ao outro vídeo foram discutidas com os alunos, que perceberam as distinções nos graus de monitoramento, não deixando de ressaltar que a mensagem do cantor foi mais tocante e esclarecedora que a do vídeo didático, o qual consideraram mais formal.

Num segundo momento, a professora fez a leitura em voz alta da breve biografia do compositor (*in box* 3, do material de sugestão para leitura) e possibilitou que os discentes pudessem tecer alguns comentários sobre a bibliografia lida. Os alunos assistiram ao vídeo da canção “Levanta e anda”, de Emicida e fizeram comentários sobre a letra da canção e as imagens do videoclipe. Em seguida assistiram ao vídeo em que o *rapper* apresenta o contexto em que se deu a produção da canção, com um relato sobre a sua história de vida. Indagados sobre a diferença de interpretação antes e depois do relato do cantor, os alunos responderam que a compreensão da letra ficou mais clara depois de conhecer o contexto da canção.

Imagem 7 – Videoclipe da canção “Levanta e anda”.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5OcuH8>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Quanto ao título da canção, alguns alunos conseguiram nos comentários prévios relacionar ao contexto bíblico que trata da ressurreição de Lázaro (neste momento a docente julgou conveniente discorrer um pouco sobre esse diálogo entre os textos³², citando alguns exemplos de releituras de clássicos). Acerca da reflexão proposta sobre o trecho da letra da canção, os estudantes discutiram sobre as seguintes questões: o contexto que o autor tenta representar na canção; construções sintáticas distintas do “padrão”³³ de escrita apreendido na escola; o porquê das escolhas linguísticas do autor; diferentes construções linguísticas para transmitir a mesma mensagem.

Imagem 8 – Vídeo do contexto da produção da canção “Levanta e anda”



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=7i8mExQIAv8>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

No vídeo, o *rapper* faz um relato da casa onde nasceu, das condições de extrema pobreza, da inspiração para a primeira música, da morte do pai, assassinado pelo tio e a responsabilidade de se tornar o homem da casa aos oito anos de idade. Fala da TV e de como essa sua realidade não se faz representada nesses contextos. Esclarece, então, como surge a canção “Levanta e anda”, fala sobre violência doméstica e compara a sua decisão de dar novo rumo da sua vida a trocar uma fita de videogame e esclarece que o título da canção é realmente uma releitura do contexto bíblico que relata a ressurreição de Lázaro.

³² Para Bakhtin (1997), a intertextualidade diz respeito à capacidade que os textos têm de serem repletos de partes de outros textos

³³ Modelo, uma das muitas formas de se referir à norma-padrão.

Quadro 11- Trecho da letra da canção “Levanta e anda”, de Emicida – segunda oficina

Levanta e Anda (part. Rael da Rima)
Emicida

Com a alma cheia de mágoa e as panela vazia
 Sonho imundo só água na geladeira
 E eu querendo salvar o mundo
 No fundo é tipo David Blaine
 A mãe assume, o pai some de costume
 No máximo é um sobrenome
 Sou o terror dos clone
 Esses boy conhece Marx
 Nós conhece a fome
 Então cerra os punho, sorria
 E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazias

Fonte: <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Outras questões levantadas pelo *rapper* em relação à distinção entre classes sociais suscitaram inquietação nos alunos e assuntos como lutas de classe, cotas raciais, abandono da população das periferias foram debatidos em sala, visto que eles, como moradores de uma região administrativa da periferia de Brasília, sentiram-se representados no discurso do artista. O que mais os impressionou foi o fato dele ter se tornado “o homem da casa” aos oito anos de idade, devido à morte do pai, que foi assassinado pelo tio. Foram feitas duas análises da canção: uma antes e uma depois de assistir ao vídeo “Decodificando Emicida”. A turma foi organizada em duplas, respeitando o rodízio de preferência dos alunos, codificadas de “i a vi”. Seguem as questões propostas para reflexão e as transcrições das respostas dos alunos.

Questão 1: Que contexto o autor tenta retratar no trecho da letra da canção?

As respostas dos alunos:

- i) “Sobre a infância difícil dele”.
- ii) “Para se levantar, mesmo caindo, você seguir em frente”
- iii) “Mostra a realidade de muitos brasileiros que crescem sem o pai e passam por dificuldades”.
- iv) “Ele mostra que mesmo com todas as dificuldades vividas na infância é possível “ser como Lázaro” e renascer das cinzas. Conseguir se tornar um “novo eu” e conquistar todos os sonhos e objetivos”.

v) *“Ele tenta retratar a fome, mais nem por isso deixa de mostrar o sonho de salvar o mundo, fazer a diferença”.*

vi) *“A vida que ele teve, as coisas que teve que passar para chegar onde chegou, para ter o reconhecimento e conhecimento que ele possui”.*

O objetivo primordial dessa atividade foi viabilizar para os alunos a percepção da diferença da interpretação da canção antes da contextualização do vídeo e a interpretação que tiveram da letra da canção depois de assistir ao vídeo “Decodificando Emicida”, ou seja, quando o apoio contextual foi maior³⁴, a interpretação da letra da canção foi mais eficiente. Considera-se que o propósito dessa atividade, que foi a de mostrar a importância do apoio contextual para a interpretação do texto, foi atingido. Inclusive, houve a necessidade de oferecer noções sobre quem foi Marx e David Blaine, para que os versos fizessem sentido, o que sustenta a necessidade de apoio contextual. Chamou a atenção da docente também a resposta da dupla “iv”, que, para falar de superação de vida do *rapper*, faz alusão à personagem mitológica “Fênix”, que tem o poder de renascer das próprias cinzas depois de entrar em combustão (disponível em: <https://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix/> - acesso em 27 dez. 2018).

As duas questões seguintes tiveram como propósito começar a inserir noções de estilo e de reconhecimento do público-alvo, direcionando a construção do conhecimento para as condições de produção que irão interferir nas escolhas linguísticas do compositor. Por isso essas questões estão imbricadas e as respostas das duas serão apresentadas em sequência. Seguem a questão de reflexão proposta e as transcrições das respostas dos estudantes.

Questão 2: *“Há alguma construção linguística que você considera diferente do padrão de escrita apreendido na escola”?*

Questão 3: *“Na sua opinião por que motivo o autor escolheu escrever desse modo”?*

Respostas:

i) *“Sim, em questão aos plurais, a escola marca muito, às vezes, a questão de que a escrita deve ser estritamente correta ou que substantivos no plural devem ter os adjetivos concordando, na música o Emicida não ficou usando todos os plurais, mas mesmo assim é possível entendê-lo”. “Para atingir o público”.*

ii) *“Sim, porque a forma usada por ele é muito diferente da escrita”. “para parecer mais das comunidades mais isoladas como as favelas”*

³⁴ Estudado em Bortoni-Ricardo (2004).

iii) *“Sim, o modo diferente de se falar, as gírias e os plurais fora do lugar”. “Porque é o modo com o qual ele aprendeu a se comunicar”.*

iv) *“Nós conhece a fome/Sonho imundo só água na geladeira/E jamais volte pra sua quebrada mãos e mente vazia”. “Para mostrar aos outros, como ele fala, a sua cultura linguística, para tentar de um modo quebrar o preconceito linguístico”.*

v) *“Sim, por exemplo, “Nós conhece a fome” o verbo “conhecer” está conjugado de maneira “errada” dentro do padrão correto seria conhecemos”. “Porque ele quer usar uma linguagem informal para chegar mais próximo do público alvo”.*

Nas respostas às questões, verifica-se que, com exceção da dupla “v”, que relaciona as escolhas linguísticas do autor à adequação ao público-alvo, as outras conferem a essas escolhas um traço de individualidade do autor. Sobre essa condição, é importante o aporte teórico em Bakhtin (2007).

O estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. (BAKHTIN, 2007, p. 283).

Cabe igualmente considerar se se trata realmente de um estilo individual, refletindo sobre a resposta da dupla que será considerada “vi” *“Porque, primeiro, esse é o jeito que a maioria dos rap costumam cantar, e segundo porque ele está falando de preconceito linguístico”.* Embora a dupla tenha confundido o conteúdo dos primeiros vídeos, é relevante analisar se o caso é de estilo individual ou de estilo de uma comunidade de fala, pois, conforme Faraco (2017)

é o posicionamento de cada falante no interior do complexo ordenamento social que condiciona seu pertencimento a determinada comunidade de fala e sua participação em determinadas comunidades de prática. (FARACO, 2017, p. 35).

Considerando as respostas conclui-se que as duplas não conseguiram perceber claramente a mescla de estilos, com usos mais e menos monitorados na composição do *rapper*, o que pode ser devido à ideia de “dicotomia” entre fala e escrita, que se configuram na aquisição da escrita como em dois polos distintos, conforme Marcuschi (2002). O mesmo autor ressalta que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma

ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2001, p. 47). Para essa questão, novamente tem grande medida o que afirma Faraco (2017)

Cada um destes (falantes), por sua vez, se envolve em comunidades de prática diferentes e, por consequência, desenvolve o domínio de diferentes registros linguísticos (também designados em Sociolinguística, de variedades estilísticas) (FARACO, 2017, p. 35).

Verifica-se, todavia, uma visão avançada, mesmo não totalmente consciente, da variação estilística, por exemplo, na resposta da dupla “i”, quando discorre sobre a concordância verbal e nominal prescrita nos instrumentos normativos, acolhendo a variante empregada pelo *rapper* e da dupla “v”, que, mesmo, buscando o parâmetro na prescrição gramatical do que é “correto”, marca a expressão “errada” entre aspas, já denotando a influência das discussões sobre diversidade da língua. A docente considerou bastante produtivas as respostas dadas e as importantes reflexões que suscitaram sobre a aplicação.

Sobre as variantes de concordância verbal, como no caso citado pela dupla “v”, Bagno (2007) esclarece que

A regra de concordância verbal das variedades estigmatizadas sofre reação negativa por parte dos falantes mais escolarizados urbanos, porque ela é muito evidente, clara e se choca com o que é aprendido na escola. Esses mesmos falantes escolarizados, no entanto, seguem outras regras não normativas da concordância verbal, inclusive em textos escritos altamente monitorados. (BAGNO, 2007, p. 223).

A concordância verbal é, portanto, uma variável que se realiza por meio de duas variantes, com o mesmo valor semântico que se caracterizam pela ausência ou marca de concordância, como estudado em Mollica (2014). A diferença entre as duas foi percebida e comentada pelas duplas, com diferentes juízos de valor, todos com equivalente importância para a reflexão sobre as escolhas linguísticas do cantor. Outro ponto importante da autora sobre esse tópico é de que não há fronteiras nítidas nos fatores em que a variação ocorre, considera que é mais oportuno atribuir essas escolhas como submetidas a condicionantes diversos. Assim

Incorporam-se questões como a escolha do estilo que se impõe ao falante para acomodar-se ao seu interlocutor, o apoio contextual na produção dos enunciados, o grau de complexidade cognitiva exigida no tema e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa realizada. (MOLLICA, 2014, p. 13).

É válido fundar nessa questão do uso de variantes os estudos de Tavares (2014, p. 223).

Por fim, é preciso lembrar que um gênero textual pode favorecer ou desfavorecer o uso de certas formas variantes em razão não apenas do seu grau de formalidade, mas também por conta de outras de suas características intrínsecas.

Desse modo, não é somente o grau de formalidade que deverá ser observado numa análise, mas qualquer característica deste que possa influenciar determinado uso variável.

Nesse novo viés para o ensino proposto pela Sociolinguística Educacional de valorizar as possibilidades que a língua oferece para o desenvolvimento da competência linguística, na proposta da questão seguinte se teve o intuito de levar os alunos a perceber a existência das variantes, ou seja, a empregar dois modos diferentes de dizer o mesmo. Eles já empregam isso no dia a dia, porém não são alertados de que são possibilidades perfeitamente normais de uso da língua. Seguem a questão proposta e as respostas das duplas de alunos.

Questão 4: *“Há diferentes formas de dizer uma mesma coisa? Dê exemplos”.*

Respostas das duplas:

- i) *“O autor veio de uma favela onde usa várias gírias, mas na escola é diferente, porque você tem que falar de um modo formal”.*
- ii) *“Sim. O mais importante era passar uma “Reflexão” ao público”*
- iv) *“Sim. Como: oi? e aí? Como vai? etc...”*
- v) *“Por exemplo. “daora” vira “legal”*
- vi) *“sim “quebrada” e “favela”.*

Na resposta da dupla “i” observa-se, primeiramente a cultura da supervalorização dada à escrita, tema tratado em Marcuschi (2002), visto que o aluno concebe a escola como o espaço da fala formal, que culturalmente é atribuída à escrita, além disso a variação é vista no ambiente de onde vem o *rapper*, numa perspectiva de que a variação não ocorre em meios urbanos escolarizados, conforme Bagno (2007). A dupla “ii” já consegue uma visão de língua mais voltada aos propósitos de comunicação. As duplas restantes oferecem exemplos mais diretos, sociais dos usos. De qualquer forma, todas as respostas foram produtivas para a discussão coletiva da questão.

A questão seguinte, bem mais simples teve como propósito conhecer as várias interpretações da turma para o significado da palavra quebrada, no contexto da canção, para

depois comparar com o significado mais comum do vocábulo. Abaixo, a questão e as transcrições das respostas da turma.

Questão 5: *“Qual o significado da palavra “quebrada” no contexto da canção”?*

Respostas:

- i) *“Quebrada é uma forma de falar favela”.*
- ii) *“Quebrada: a Cidade dele ou o bairro, do o modo de como ele ver o lugar onde mora um tipo de carinho”*
- iii) *“Local de onde você veio”*
- iii) *“os amigos, os próximos”.*
- iv) *“O lugar onde ele mora”*
- v) *“quebrada significa alguém ou algo derrotado na vida”*
- vi) *“de onde ele vem”*
- vii) *“lugar, seu lugar de origem, sua família”*

As interpretações da palavra no contexto foram de sentido pejorativo a afetuoso, uma dupla a “v” se remeteu ao sentido literal, mais comum do uso do vocábulo, o que pode revelar confusão em relação ao objetivo da reflexão proposta. A maioria fez alusão a lugar de origem, morada. Na penúltima questão, a reflexão foi somente oralizada, visto que a docente/pesquisadora fez ajustes no planejamento e a propôs num momento anterior por se referir ao título da canção e para verificar as interpretações sobre o contexto da canção. Quanto à última questão, não foi trabalhada devido à uma falha na impressão do material, o que representou um ponto negativo da oficina, visto que a proposição de pensar outros usos que fossem equivalentes para o enunciado era importante para o fechamento do tema da oficina. Não houve momento oportuno para uma retomada dessa reflexão. Abaixo, imagens das atividades comentadas acima e os registros das impressões dos alunos sobre a aula

Imagem 9 – Atividade da segunda oficina, dupla 1.

1. Que contexto o autor tenta retratar no trecho da letra da canção?

Ele fala sobre a dificuldade que uma pessoa tem em se relacionar, ele quer mostrar que não consegue se relacionar com ninguém.

2. Há alguma construção linguística que você considera diferente do padrão de escrita apreendido na escola?

Não, não fala a que ele quer a lição, não fala nada diferente, não fala nada diferente, não fala nada diferente.

3. Na sua opinião por que motivo o autor escolheu escrever desse modo?

Porque ele queria mostrar a dificuldade que ele tem em se relacionar, ele quer mostrar que ele não consegue se relacionar com ninguém.

4. Há diferentes formas de dizer uma mesma coisa? Dê exemplos.

Sim, há muitas formas de dizer uma mesma coisa, por exemplo, eu não consigo me relacionar com ninguém, eu não consigo me relacionar com ninguém, eu não consigo me relacionar com ninguém.

5. Qual o significado da palavra "quebrada" no contexto da canção?

Quebrada.

6. A que contexto nos remete o título da música?

Para os amigos que não conseguem se relacionar com ninguém.

Imagem 10 – Atividade da segunda oficina, dupla 2.

1. Que contexto o autor tenta retratar no trecho da letra da canção?

Mostra a realidade de muitas famílias que vivem em situação de pobreza e passam por dificuldades.

2. Há alguma construção linguística que você considera diferente do padrão de escrita apreendido na escola?

Sim, por exemplo "já conheci a lua" e outras "conheci" esta expressão de maneira "errada" dentro do padrão de escrita seria diferente.

3. Na sua opinião por que motivo o autor escolheu escrever desse modo?

Porque ele quis usar uma linguagem informal para falar mais próximo da público alvo.

4. Há diferentes formas de dizer uma mesma coisa? Dê exemplos.

Sim, o autor usou palavras como "felicidade" em público.

5. Qual o significado da palavra "quebrada" no contexto da canção?

Onde ele mora, como se fosse uma favela.

6. A que contexto nos remete o título da música?

A história que fala que a vida de muitos é muito difícil.

Imagem 11 – Atividade da segunda oficina, dupla 3.

1. Que contexto o autor tenta retratar no trecho da letra da canção?

Ele tenta retratar a vida de um homem que vive em uma cidade pequena, com muitos problemas, e que está se esforçando para melhorar a situação.

2. Há alguma construção linguística que você considera diferente do padrão de escrita apreendido na escola?

Uma construção que eu acho diferente é a forma de escrever "quebrada" no contexto da música. Também há algumas palavras que são usadas de forma diferente, como "quebrada" e "quebrado".

3. Na sua opinião por que motivo o autor escolheu escrever desse modo?

Ele escolheu escrever desse modo porque ele quer retratar a vida real, a cultura linguística, e também porque ele quer mostrar que ele é um homem que está se esforçando para melhorar a situação.

4. Há diferentes formas de dizer uma mesma coisa? Dê exemplos.

Com a mesma coisa, ele escreveu "quebrada" e "quebrado".
 1- Com a palavra "quebrada" e "quebrado" ele escreveu "quebrada" e "quebrado".
 2- Com a palavra "quebrada" e "quebrado" ele escreveu "quebrada" e "quebrado".

5. Qual o significado da palavra "quebrada" no contexto da canção?

Quebrada: a vida dele que está quebrada, a vida dele que está quebrada, a vida dele que está quebrada.

6. A que contexto nos remete o título da música?

Quebrada.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 12 – Avaliação da segunda oficina por quatro duplas participantes.

A aula de hoje, tem como tema, preconceito linguístico, notando as diferenças entre o sotaque existente na língua portuguesa do Brasil. Como exemplo vimos dois textos sobre o tema falado, no primeiro vídeo falamos do preconceito linguístico forma formal e o segundo de forma informal.

Não existe certo ou errado quando o assunto é falar, falar é uma atividade que vem de uma pessoa por ela falar diferente de outra, não é legal, e que devemos compreender uns aos outros id... / de... / ...

A aula de hoje ajudou muito na aquisição de novos conhecimentos sobre preconceito linguístico, havia muitas coisas diferentes e novas. Aprendemos um pouco sobre a vida de Amélia, mostrou a linguagem formal e informal. Hoje aprendemos que pessoas falam com muitas coisas e falam assim por costume e por educação, mas devemos ter cuidado com isso.

Sobre a aula de hoje aprendi que sobre preconceito linguístico que é sobre ter preconceito sobre a maneira de falar de outra pessoa, ou também não tem um jeito certo falar cada um pode falar da forma que quiser a língua, aprendemos também sobre a vida de Amélia, seu modo de pensar sobre sua família, o significado de um livro e poder uma lição de vida que temos que vencer todos os obstáculos da vida porque temos condições para isso.

4.1.3 Terceira oficina: “Reconhecendo a importância do contexto de comunicação”

A terceira oficina, realizada em três de outubro de 2018, foi estruturada em seis momentos, com três hora/aula, a partir dos seguintes objetivos: retomar as noções do significado de contexto; reconhecer a importância do contexto para a interpretação da mensagem; perceber o papel que desempenha o contexto de comunicação nas escolhas de palavras e expressões da língua.

A aplicação foi iniciada com a interpretação de uma tirinha do Hagar em que, na sua conversa com Hamlet, cada um dos interlocutores interpreta a mensagem a partir de diferentes contextos. A questão proposta para os alunos é analisar, se no diálogo, os interlocutores se referem ao mesmo contexto. A seguir, é realizada a leitura do material do box quatro que apresenta um texto didático com conceito do que é contexto e dos tipos de contexto. O objetivo era que os alunos percebessem que o desconhecimento do contexto da produção pode trazer equívocos à interpretação.

Imagem 13 – Tirinha – Hagar, o Horrível



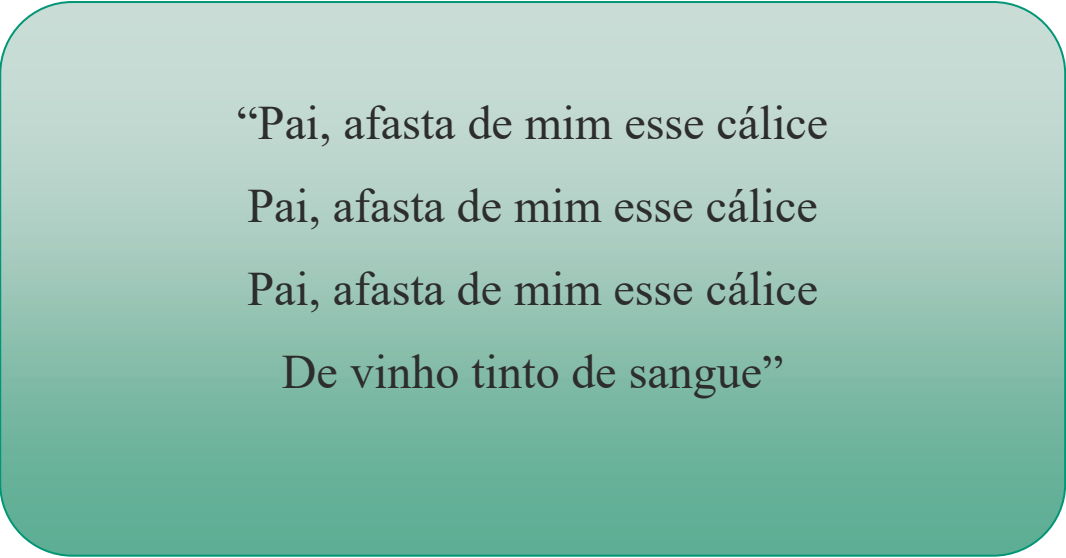
Fonte: <<https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+hagar+Qual+é+o+sentido+da+vida>>. Acesso em: 02 set. 2018.

O momento de reflexão sobre a tirinha foi iniciado com a seguinte questão: “Na tirinha, as duas personagens se referem ao mesmo contexto? O objetivo foi de que os participantes percebessem que a interpretação da personagem “Hamlet” foi distinta da mensagem que o Hagar pretendeu transmitir, que, na verdade era filosofar sobre o sentido da vida. Depois das respostas dos alunos, sobre o que faltou para a mensagem ser interpretada, foram inseridas informações sobre a importância do apoio contextual para uma compreensão eficiente de uma mensagem. Foi, ainda, proposta a leitura dos materiais para apoio dos boxes quatro e cinco para

fundamentar noções do que significa contexto, tipos de contexto com aplicação em frases para servir de exemplo da importância desse elemento para a interpretação textual. As informações foram discutidas com os alunos com abertura de espaço para as dúvidas sobre as informações contidas no material.

Num segundo momento os alunos assistiram ao videoclipe da canção “Cálice”, com interpretação de Chico Buarque de Holanda e Milton Nascimento, ainda na direção de construir o aprendizado do sentido do contexto de produção. Depois de ouvir a canção, recebem o material impresso com uma proposta de atividade em que os alunos analisariam somente a primeira estrofe da canção para identificar o contexto a que ela remete. O objetivo foi de que abstraíssem que uma leitura superficial, baseada em suposições, pode levar a uma interpretação textual equivocada. Como era o esperado, a maioria relacionou essa estrofe ao contexto bíblico da morte de Cristo. Foi explicado que essa era exatamente a relação esperada pelo autor, devido às condições de produção da canção (o período de repressão da Ditadura Militar). A seguir, os alunos assistiram ao videoclipe da canção “Cálice”.

Quadro 12 – Primeira estrofe da canção “Cálice” – terceira oficina



“Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 14 – Videoclipe da canção “Cálice”, de Chico Buarque



Fonte: <<https://youtu.be/376c56dmHmY>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

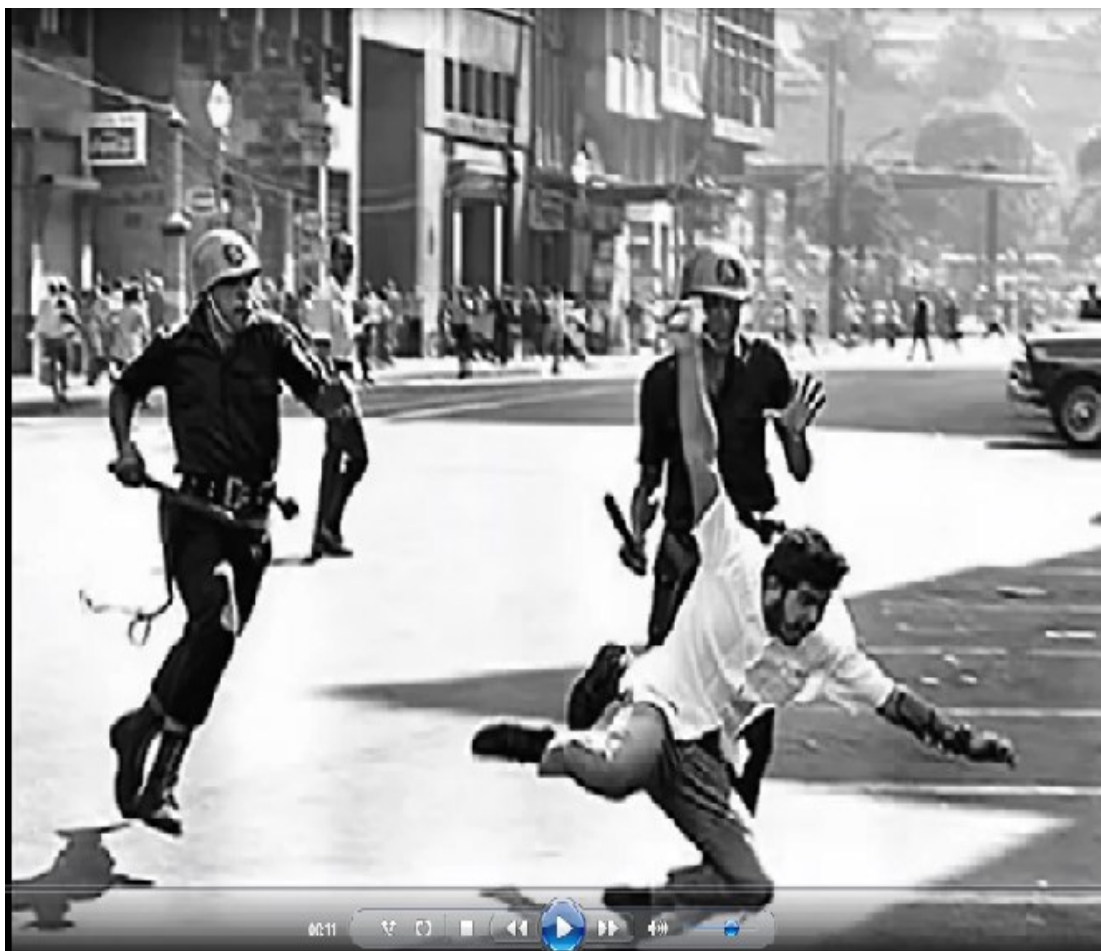
No terceiro passo, a professora fez com os alunos a leitura do material complementar do box 6, que trata do contexto da composição musical, que se refere a um protesto contra a repressão política da Ditadura Militar, instituída no país, por meio do golpe militar de 1964, no auge da censura e cerceamento da liberdade de expressão, depois que foi decretado o Ato Institucional Número 5 (AI 5) em 1968. A partir daí a produção das canções, como o ritmo e as escolhas linguísticas estarão sujeitos à “semântica de repressão³⁵”. É para essas escolhas linguísticas que se quer direcionar as percepções dos alunos, ou seja, de como, segundo Labov (1972), o contexto e as relações de poder em que estão envolvidos os interlocutores as condiciona.

Seguindo sempre a premissa já mencionada de Costa (2003), sobre sempre contextualizar o autor e a obra no trabalho com a música em sala de aula, foi lido com a turma o material complementar contido no box sete, situando para os alunos o artista e a sua importância no contexto histórico político e social do Brasil, como músico, dramaturgo e escritor, bem como sua militância contra a opressão do regime, seu exílio em 1969 e outras informações de sua biografia. Após as informações sobre o compositor e intérprete da canção, os alunos assistiram novamente ao clipe da canção, entretanto, desta vez tendo como pano de fundo com imagens

³⁵ Refere-se aos recursos linguísticos empregados nas composições por Chico Buarque para enfrentar a censura do Governo Médici. Meneses (1982).

reais do período ditatorial (com as quais ficaram impressionados), passando então, para a proposta de atividade de reflexão linguística sobre a canção.

Imagem 15 – vídeo da canção “Cálice”, com imagens reais do período ditatorial.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=wV4vAtPn5-Q>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Quadro 13 – Letra da canção “Cálice”, de Chico Buarque – terceira oficina.

Cálice

Chico Buarque

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado

Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Mas embriagar até que além do espelho

Para as atividades de reflexão da canção apresenta-se como objetivo a compreensão pelos alunos da necessidade de se encobrir, empregando justamente o recurso de fazer alusão a outro contexto a produção para evitar a vigilância da censura do governo militar. Seguem as questões de reflexão propostas, algumas imagens das respostas dos alunos e a análise da docente sobre as respostas das duplas.

Questões: “Agora que você entendeu o contexto em que a canção foi produzida, identifique expressões linguísticas e palavras que o autor precisou empregar para driblar a censura.

“Pensando no contexto do regime de repressão de 1964, quem é o “pai” a quem o eu-lírico invoca?”

“Que conhecimento faz com que você entenda o que o autor quis transmitir com a expressão “filho da outra?”

“Se fosse resumir numa frase o assunto de que trata a canção, como escreveria?”

“E a palavra “cálice”, como seria escrita se não houvesse a necessidade de driblar a censura do regime militar?”

Imagem 16 – Atividade da terceira oficina – dupla i.

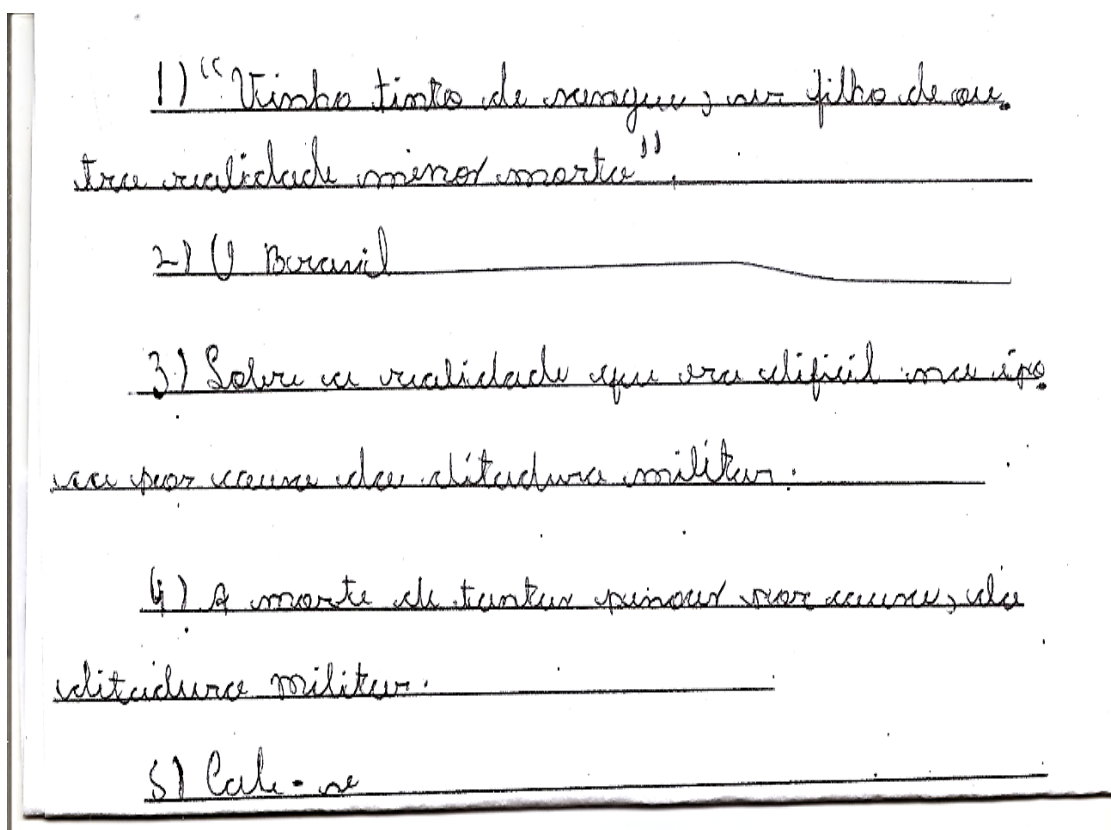
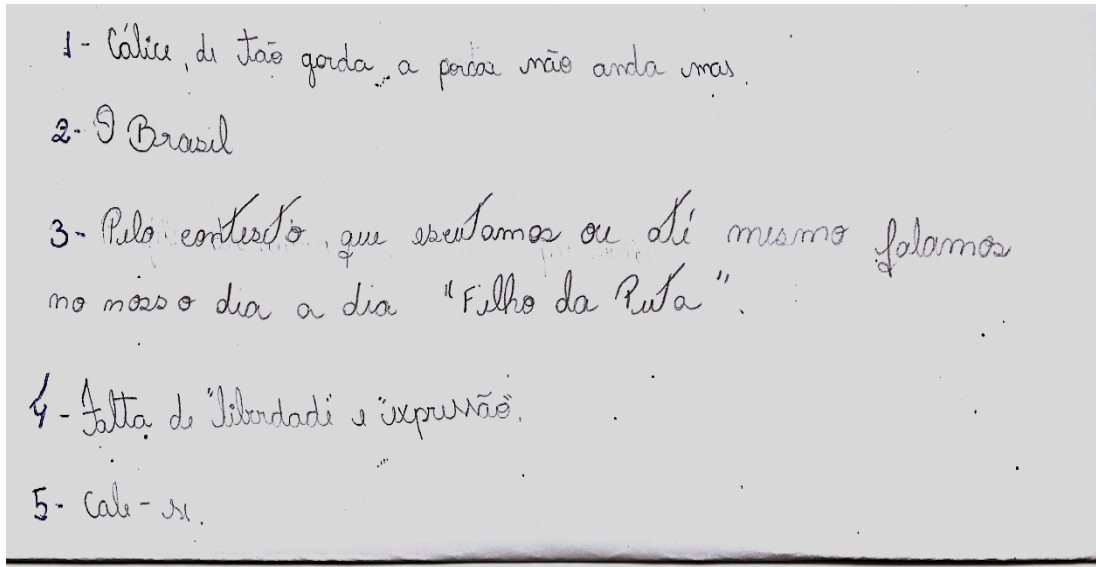
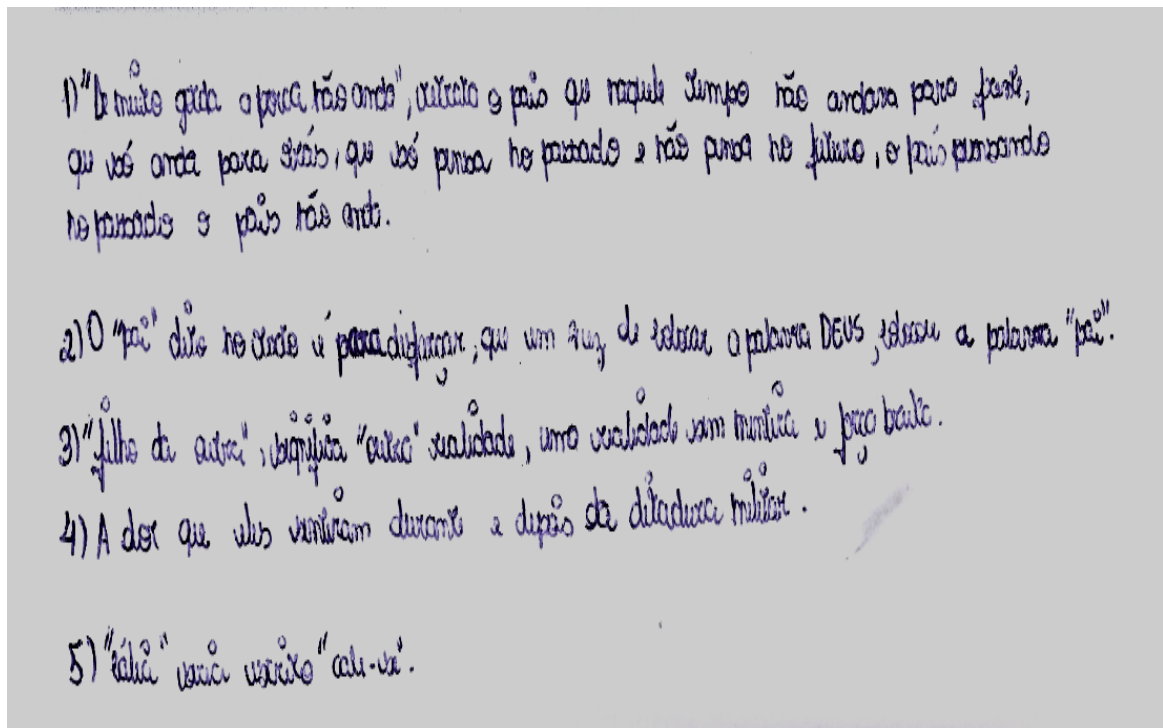


Imagem 17 – Atividade da terceira oficina – dupla ii.



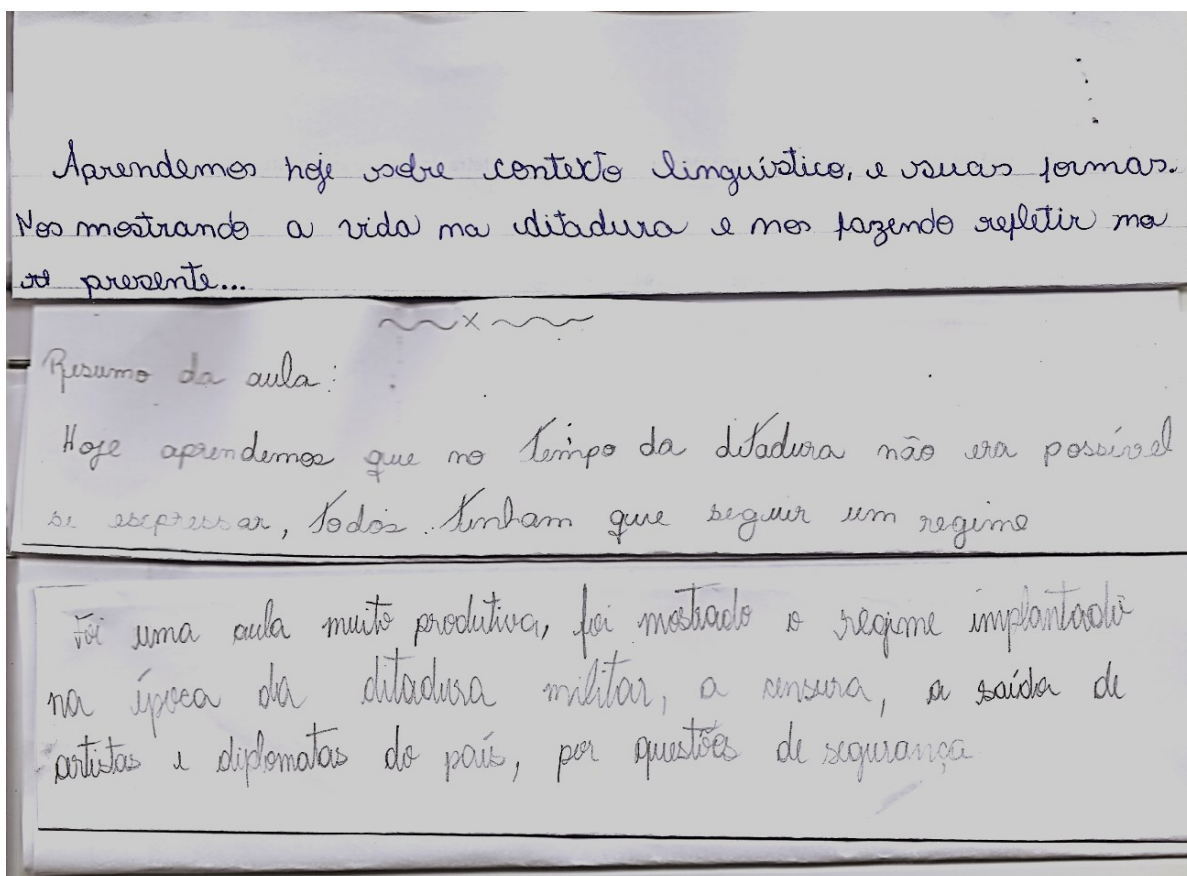
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 18 – Atividade da terceira oficina – dupla iii.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

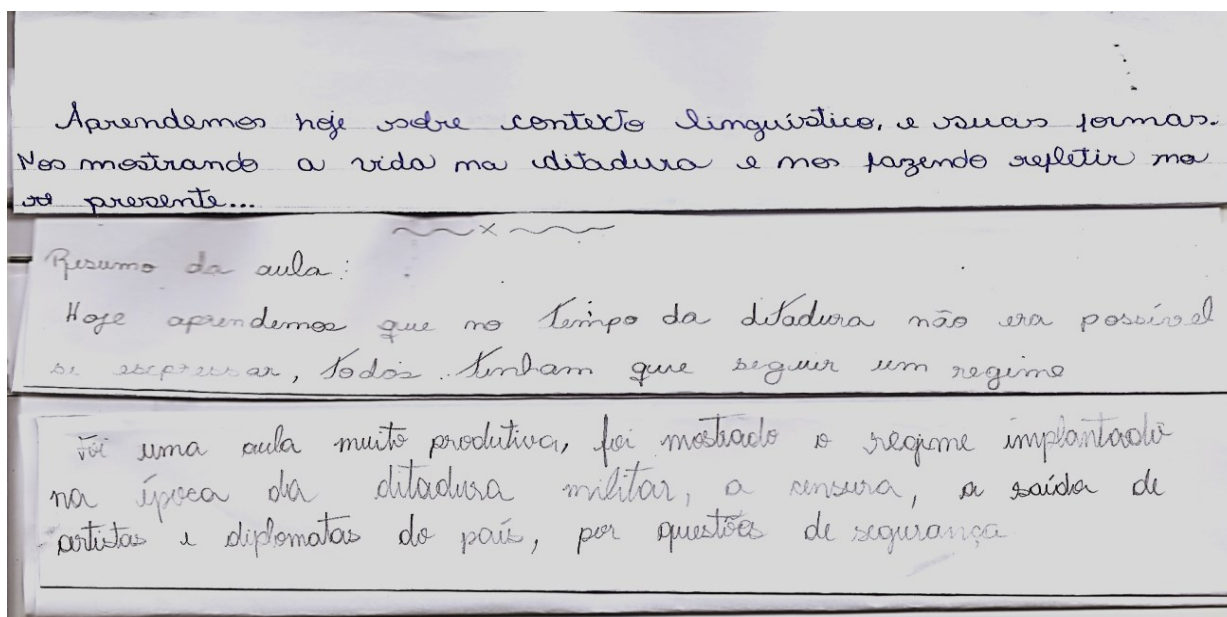
Imagem 19 – Atividade da terceira oficina – dupla iv.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na primeira atividade de reflexão, as duplas conseguiram transcrever expressões linguísticas que remeteriam o interlocutor a outro contexto, sem a devida contextualização histórica da canção. Destaca-se a resposta da dupla “iv”, que ainda procurou explicar a relação. No entanto, na segunda atividade, nenhuma das duplas conseguiu relacionar o “pai”, de que trata a canção como sendo o general que estava na presidência do país. Para esclarecer melhor essa questão, foram retomadas algumas informações sobre o contexto da canção. Na quarta questão considera-se satisfatória a síntese da temática da canção em uma frase. A compreensão da quinta questão foi satisfatória na relação paronímica que conseguem fazer de “Cale-se” com “Cálice”. Nessa oficina, a mediação da docente foi mais efetiva dada a complexidade semântica do contexto. Apresentam-se, a seguir, algumas impressões das duplas sobre a aplicação desta oficina, que foram propostas como forma de verificar o nível de assimilação pelas duplas da reflexão proposta.

Imagem 20 – Avaliação da terceira oficina por três duplas de participantes



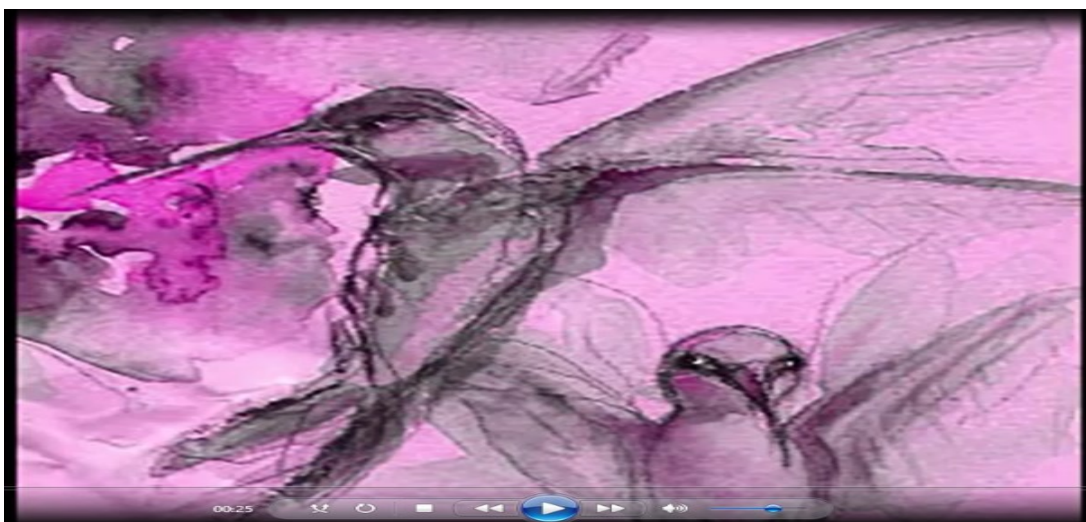
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

4.1.4 Quarta oficina – “Os falares do meu país”

A quarta oficina foi realizada em dezessete de outubro, depois de um intervalo das outras, por ocasião de uma semana de atividades diferenciadas da escola, com a abordagem de alguns temas transversais, relacionados à área da saúde, trabalhados nos três últimos horários de aula. A oficina foi organizada em sete momentos, buscando atingir os seguintes objetivos: reconhecer e atestar com naturalidade os diferentes falares; identificar normas linguísticas distintas; treinar a escrita em diferentes domínios sociais; reconhecer graus de monitoração estilística, para facilitar a compreensão deste último termo, fez-se uso do termo “mais e menos formal”, fundado nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004).

A oficina foi iniciada com os alunos assistindo ao videoclipe da canção “Cuitelinho”, interpretada por Pena Branca e Xavantinho. Na sequência, propõe-se a leitura silenciosa da letra da canção, no material impresso distribuído para os alunos, para posteriormente proceder à análise das estruturas linguísticas. A professora dá voz aos alunos para que manifestem as impressões que tiveram do videoclipe e da letra da canção. São tecidos comentários sobre o nome do passarinho (cuitelinho) que, no Distrito Federal, eles conhecem como “beija-flor” e em outros lugares de “colibri”, discorrendo brevemente sobre a seleção vocabular das comunidades de fala, conforme a localização geográfica e cultural.

Imagem 21 – Vídeo da canção “Cuitelinho”



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3Uaqd4CCR8>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Quadro 14 – letra da canção “Cuitelinho” – quarta oficina

Cuitelinho

Pena Branca e Xavantinho

Cheguei na beira do porto
 Onde as ondas se espáia
 As garças dá meia volta
 E senta na beira da praia
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão de rosa caia, ai, ai, ai
 Aí quando eu vim da minha terra
 Despedi da parentaia
 Eu entrei no Mato Grosso
 Dei em terras paraguaia
 Lá tinha revolução
 Enfrentei forte bataia, ai, ai, ai
 A tua saudade corta
 Como aço de navaia
 O coração fica aflito
 Bate uma, a outra faia
 Os zóio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia, ai, ai, ai

Fonte: <<https://www.letras.mus.br/pena-branca-e-xavantinho/48101/>>. 15 ago. 2018.

No terceiro passo, os alunos passaram às questões propostas para reflexão, tanto sobre a letra da canção “Cuitelinho”, como das atividades com trechos de três composições de diferentes estilos musicais nas quais os estudantes deveriam identificar os graus de monitoração estilística empregados devido às opções linguísticas, do mais formal ao menos formal. Nestes momentos sempre buscaram tirar dúvidas com a professora e a maioria prontamente buscou responder às atividades e entregá-las no tempo da oficina. A fundamentação para os exercícios desta oficina foi subsidiada, em sua totalidade, pelo proposto em Bortoni-Ricardo (2004) dos contínuos de “urbanização, oralidade e letramento e monitoração estilística”. Seguem as questões da atividade proposta e as imagens das respostas.

Questões:

“As palavras do texto são todas comuns ao meio urbano? Justifique a resposta”.

“Você considera que são palavras típicas de qual meio? O texto contém palavras somente desse meio? Justifique a sua resposta, mostrando exemplos.”

“O que ele quis dizer com a expressão “Dei em terras paraguaia”. Esse é um uso comum do verbo “dar”?”

“Podemos dizer que a linguagem empregada no texto pertence somente ao meio rural?”

“Você considera que hoje, com o alcance dos meios de comunicação a forma de falar do meio rural se parece mais com o meio urbano?”

“Cite mais algumas expressões ou palavras que você conhece do meio rural.”

“No dia a dia do meio urbano, também utilizamos variedades linguísticas para poder nos comunicar. Faça em seu caderno uma simulação dos diálogos do cotidiano: em casa, com o pai e a mãe; comprando alguma coisa na padaria ou no mercado; com os colegas na rua ou na escola; com os professores; com o diretor da escola e outros. ”

Imagens das respostas dos alunos:

Imagem 22 – Atividade da quarta oficina – dupla i.

1. Buitelinho, parentaia, atrapaia. Não, pois falamos de forma correta essas palavras.
2. Rural, não: sapia, butilinho, parentaia, atrapaia, latak, marica / Urbano: porto, ondas, praia, luto grosso.
3. Para atingir um público de, com seu ritmo e ritmo. Ele estava há guerra, com sociedade da sua terra.
4. Ele teve que "dar" as terras do Paraguai, pois perdeu a guerra.
5. Não, pois os cantores usam de coisas típicas do meio rural e urbano.
6. Sim, as pessoas falam naturalmente no meio urbano.
7. "cante", "cantos", "cantos".

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Imagem 23 – Atividade da quarta oficina – dupla ii.

- 1) A palavra "rio". Não.
- 2) Rural. Não.
- 3) Porque é o fato que ele sabe contar ou escrever.
- 4) Que ele se mudou para outras terras. Não.
- 5) Não, também no meio urbano.
- 6) Em certas ocasiões, sim.
7. ex gente. so.
- 8 - "Voumes dar um rolê".

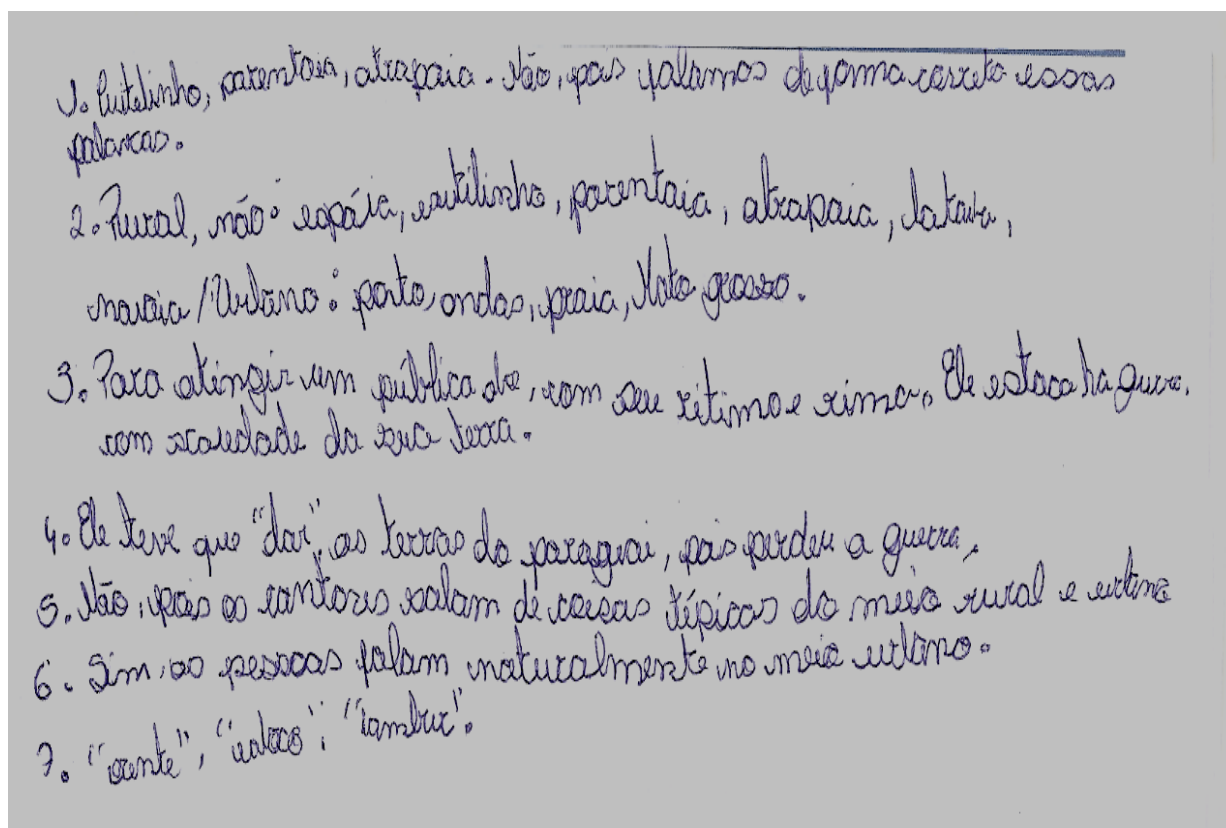
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Imagem 24 – Atividade da quarta oficina – dupla iii.

- 1- Expressões do meio rural. Não.
- 2- Meio rural. Não, há junção de urbana e rural. Ex.: Branca é uma palavra dentro da norma culta, entretanto, o resto do verso é composto por palavras rurais.
- 3- Não ficar mais próximo do público alvo, além de rima e ritmo.
- 4- Significa que ele chegou lá.
- 5- Não.
- 6- Sim, eles mantêm palavras rurais com uma junção de urbanas.
- 7- Apropriado, enriquecido.
- 8- Cita mesmo apropriado!

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Imagem 25 – Atividade da quarta oficina – dupla iv.



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O objetivo dessa atividade foi de inserir a noção de que o que não faz parte da fala do nosso meio causa estranheza e, normalmente, essas formas empregadas no final dos versos da canção não são usuais no meio urbano. Porém não existem expressões que são exclusivamente do meio rural, algumas se incorporam ao meio urbano, assim como o seu contrário, de acordo com os estudos de Bortoni-Ricardo (2005) do contínuo de oralidade e letramento. Seguindo a sua concepção, no primeiro *continuum*, há dois extremos, sendo que de uma ponta estão os falantes rurais mais isolados, de outra os falantes urbanos padronizados, que sofreram a influência da decodificação linguística. E entre as duas pontas estão os falantes rurbanos, que trazem consigo traços dos falantes rurais, mas que já apresentam características dos falantes urbanos.

Não é difícil para quem já está em processo de escolarização e vive no meio urbano o reconhecimento das distinções no nível vocabular, assim, os alunos cumpriram o propósito de extrair do texto informações sobre o rural e o urbano e conseguiram identificar na letra os dois usos. As duplas "i", "iii" e "iv" conseguiram relacionar as escolhas linguísticas do autor ao público alvo. Sinal de que esse olhar na interpretação de texto, fundamentado nas oficinas

anteriores foi incorporado ao conhecimento dos participantes. No quesito interpretação do contexto, observou-se alguns equívocos, por exemplo, a dupla “iv” na questão quatro, por não reconhecer na expressão linguística “*dei em terras paraguaia*” o verbo “dar” com sentido de “chegar”, interpretou equivocadamente o sentido da expressão. Na intervenção, durante a discussão coletiva das questões, a docente ressaltou o fato de a expressão fazer parte do estilo do autor. Observa-se também, a dupla “i”, na primeira questão considerar a fala urbana como sendo o modo correto de falar. Na sequência da descrição seguem as imagens da atividade proposta para percepção da monitoração estilística.

Imagem 26 – Atividade da quarta oficina – dupla i.

Estabeleça comparações entre os trechos das letras das canções: mais formal/menos formal, numa gradação de 1 a 3

(1) Você partiu meu coração

Ai, meu coração

Mas meu amor, não sinta pena, não, não

Que agora vai sobrar então

Um pedacim pra cada esquema

Só um pedacim

(2) Um dia desses

Num desses

Encontros casuais

Talvez eu diga:

-Minha amiga

Pra ser sincero

Prazer em vê-la!

Até mais!

(3) Quando você me quiser rever

Já vai me encontrar refeita, pode crer

Olhos nos olhos, quero ver o que você faz

Ao sentir que sem você eu passo bem demais

Imagem 27 – Atividade da quarta oficina – dupla ii.

Estabeleça comparações entre os trechos das letras das canções: mais formal/menos formal, numa gradação de 1 a 3

(3) Você partiu meu coração

Ai, meu coração

Mas meu amor, não sinta pena, não, não

Que agora vai sobrar então

Um pedacim pra cada esquema

Só um pedacim

(1) Um dia desses

Num desses

Encontros casuais

Talvez eu diga:

-Minha amiga

Pra ser sincero

Prazer em vê-la!

Até mais!

(2) Quando você me quiser rever

Já vai me encontrar refeita, pode crer

Olhos nos olhos, quero ver o que você faz

Ao sentir que sem você eu passo bem demais

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Imagem 28 – Atividade da quarta oficina – dupla iii.

Estabeleça comparações entre os trechos das letras das canções: mais formal/menos formal, numa gradação de 1 a 3

(3) Você partiu meu coração
 Ai, meu coração
 Mas meu amor, não sinta pena, não, não
 Que agora vai sobrar então
 Um pedacim pra cada esquema
 Só um pedacim

(2) Um dia desses
 Num desses
 Encontros casuais
 Talvez eu diga:
 -Minha amiga
 Pra ser sincero
 Prazer em vê-la!
 Até mais!

(1) Quando você me quiser rever
 Já vai me encontrar refeita, pode crer
 Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
 Ao sentir que sem você eu passo bem demais

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nesta atividade se visou reconhecer os graus de monitoração estilística, estudos também aportados em Labov (1972), reconhecer os níveis de linguagem, do maior ao menor grau, conforme o contínuo estudado em Bortoni-Ricardo (2004). O *continuum* de monitoração estilística é um processo que requer maior atenção e planejamento conferido pelo falante à sua interação. Segundo essa autora, na produção do estilo monitorado, o falante presta mais atenção à própria fala. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática, mais complexa. As duplas, com exceção da “iii” relacionaram ao trecho da segunda canção o maior grau de monitoração, talvez pelo prestígio que a ênclise representa para os falantes do

português brasileiro, o que se referenda na enunciação de Vieira e Freire (2016, p. 100) “Ao que tudo indica, o indivíduo escolarizado brasileiro percebe a ênclise como um marcador que sinaliza letramento (...)”. Assim, nas discussões coletivas sobre a atividade é que se fundamentou mais profundamente a questão da monitoração, de forma que os estudantes pudessem assimilar melhor.

4.1.5 Quinta oficina – “Compreendendo a adequação linguística”

A quinta oficina se realizou no dia vinte e nove de outubro, foi estruturada em seis momentos, a partir de três objetivos, a saber: compreender e reconhecer os níveis de linguagem; adequar a linguagem ao contexto situacional e identificar o viés ideológico presente no gênero canção. A previsão da aplicação era de duas horas/aula, porém levou, na verdade quatro horas/aula, porque o tema despertou bastante interesse por parte da turma que estendeu o debate e extrapolou o tempo previsto.

No primeiro momento da oficina, a proposta é de interpretação da charge na qual a fala da personagem está totalmente descontextualizada para o ambiente em questão. A expectativa era de que os alunos identificassem a linguagem fora de contexto bem como a necessidade dessa adequação para a eficiência da comunicação. As falas dos alunos sobre a tirinha foram ao encontro dos propósitos da reflexão, pois todos consideraram a fala da personagem, assim como a vestimenta fora de contexto. Num segundo momento, foi realizada a leitura e discussão coletiva do material complementar didático (in box 8), que apresenta conceitos dos fatores de adequação linguística, como forma de oferecer suporte para os discentes no direcionamento das respostas.

Imagem 29 – Charge da quinta oficina.



Fonte: <<https://portfeevale2012.wordpress.com/2012/11/12/niveis-de-linguagem/>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

No terceiro momento para a realização da atividade, a professora solicitou aos discentes que se organizassem em seis grupos com quatro componentes (quantitativo de alunos presentes) e incumbiu um dos grupos de uma simulação de produção de falas para os contextos propostos na atividade, estratégia subsidiada pelo gênero oficina, que permite distintas atividades relacionadas à temática para os grupos de participantes. Na verdade, este grupo com atividade diferenciada foi composto por somente dois alunos, já que houve um número significativo de alunos ausentes na turma neste dia. A seguir, apresenta-se o roteiro para simulação de falas de situações comuns do cotidiano, para distintas situações comunicativas, que caracterizam a variação estilística.

Atividade (em dupla)

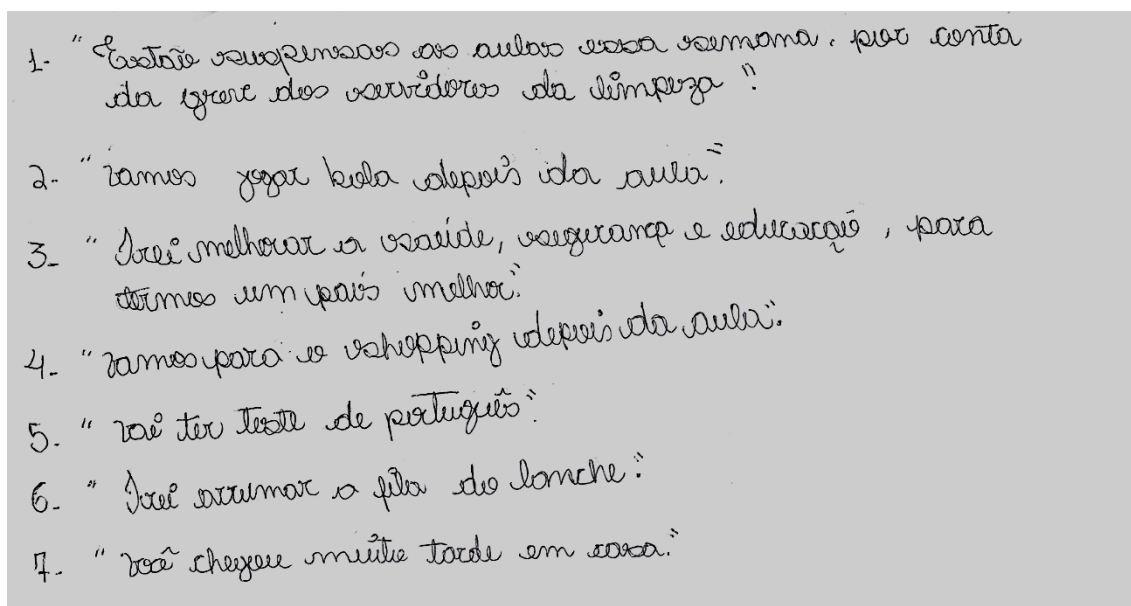
Produza as falas que atendam ao contexto situacional proposto, ou seja, buscando adequar a linguagem à situação apresentada.

- a) *O diretor comunicando a suspensão das aulas da semana por causa da greve dos servidores da limpeza.*
- b) *Os alunos combinando o jogo de futebol depois da aula.*
- c) *O político num comício, prometendo melhorar a saúde, segurança e educação.*
- d) *As alunas combinando de ir ao shopping depois da aula.*
- e) *A professora marcando o dia do teste de Português.*
- f) *O professor de Educação Física orientando a fila para o lanche.*

- e) *O pai dando bronca pelo atraso para chegar em casa.*
 f) *O líder espiritual da sua religião questionando a sua ausência das reuniões.*

As respostas das duplas de alunos:

Imagem 30 – Atividade 1/ quinta oficina – grupo i.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na primeira resposta, constata-se que a dupla atribui ao diretor da escola nos comunicados aos alunos uma fala um pouco monitorada, porém que não chega a ser num nível maior de formalidade, pela ausência do verbo no futuro do presente e do uso da expressão “por conta”. Quanto à segunda resposta, na discussão coletiva, foi questionada pela turma, que considerou uma fala muito formal para a situação comunicativa. Já ao político atribuíram o monitoramento da escrita formal, o que, por vezes, não se verifica concretamente, porém talvez o cargo que ocupa e a vestimenta mais formal, pode ter construído essa concepção nos alunos. Observa-se na quarta resposta que os alunos também não conseguiram reproduzir um contexto menos monitorado que seria o normal num convite desse entre os alunos, fato também observado pela turma na discussão coletiva. Interessantes as respostas cinco e seis em que atribuem mais formalidade ao professor de Educação Física do que ao professor de Português. Acerca da resposta sete, a fala está adequada, porém não reproduziram a subtração do “u” no final do verbo, que caracteriza a pronúncia na fala: “chegô”. Esse fator foi também comentado pelos outros grupos.

Para o próximo momento da aplicação, a docente realizou a leitura em voz alta do texto (*in box 9*) a respeito das lutas dos movimentos feministas pelos direitos civis, políticos e sociais em âmbito mundial, em seguida, passou-se aos comentários sobre o texto em que se percebe o espanto de alguns alunos por compreender que algumas situações que consideravam normais em relação às mulheres tiveram que ser conquistadas por meio de luta, inclusive o direito à educação, à propriedade e outros. No próximo momento foram distribuídas às outras equipes em material impresso letras de canções com os temas já mencionados, em trechos ou na íntegra e acompanhadas de um roteiro de proposta para análise, igual para todos os grupos, independentemente da canção e tema.

Quadro 15 – Roteiro para análise das canções – quinta oficina

1. Identifique e escreva qual é o contexto de produção da letra da canção.
2. Comente os elementos discursivos do texto que interferem nas escolhas linguísticas do(a)s autore(a)s.
3. Qual o público-alvo da letra da canção?
4. Há empoderamento, depreciação ou vulgarização da mulher na canção?
5. Que intencionalidade você identificou na letra da canção?
6. Comente a visão geral do grupo sobre a canção?

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os grupos passaram ao trabalho de interpretação das canções, sexto momento da oficina, solicitando ajuda da professora para algumas questões nas quais tiveram dúvidas quanto ao seu direcionamento. Depois de destinar o tempo de uma hora/aula para as discussões nos grupos sobre as canções, foi solicitado aos alunos que selecionassem dois representantes para apresentar as conclusões do grupo, na sequência proposta no roteiro para análise da canção. Este foi um momento muito produtivo e gratificante para o trabalho docente, dados os posicionamentos de cidadania assumido pelos estudantes ao exporem os temas tratados. Alguns disseram “ser a favor dos direitos iguais entre homens e mulheres e afirmaram não ser um problema para eles desempenharem tarefas domésticas e cooperarem com a organização da casa”; outros afirmaram que “veem com naturalidade essa igualdade e o acesso das mulheres a cargos mais importantes”.

Esses posicionamentos assumidos pela maioria dos meninos surpreenderam a pesquisadora, pois indicam que há uma parcela da nova geração com uma visão mais avançada

sobre essas questões. Também a compreensão e interpretação dos contextos de produção das canções foi satisfatória, levando em consideração que a maioria deles argumentou, quando do encerramento das oficinas, nunca ter estudado a língua pelo viés nelas apresentado.

A seleção das canções se deu em virtude da temática escolhida para a quinta oficina que foi o contexto das lutas feministas por igualdade, inseridas numa sociedade com fortes raízes patriarcais, em que se perpetua uma cultura machista. Dadas as conquistas e avanços, há uma indefinição de papéis em que não se percebem limites claros do que realmente representa avanço e do que ainda revela uma noção equivocada do que seja realmente a luta por emancipação feminina. Importante destacar também que o problema da violência contra a mulher continua sendo o cerne da questão em pleno século XXI. Assim, as canções escolhidas configuram-se nesse viés político-ideológico e cultural que permeia a sociedade brasileira contemporânea e o direcionamento das análises dos alunos teve como foco o contexto da produção, o viés ideológico, o público alvo e o grau de monitoração estilística.

A canção “Loka”, interpretada por Simone e Simária, reflete um novo comportamento da mulher da sociedade atual, frente ao fim de um relacionamento amoroso. O contexto da canção foi considerado oportuno para a discussão e posicionamento dos alunos sobre a pertinência de tal comportamento, que se reflete nas escolhas linguísticas. Abaixo, o quadro com a letra da canção e as respostas dos alunos ao roteiro de interpretação das canções proposto pela pesquisadora.

Quadro 16 – Letra da canção “Loka”, de Simone e Simária – quinta oficina.

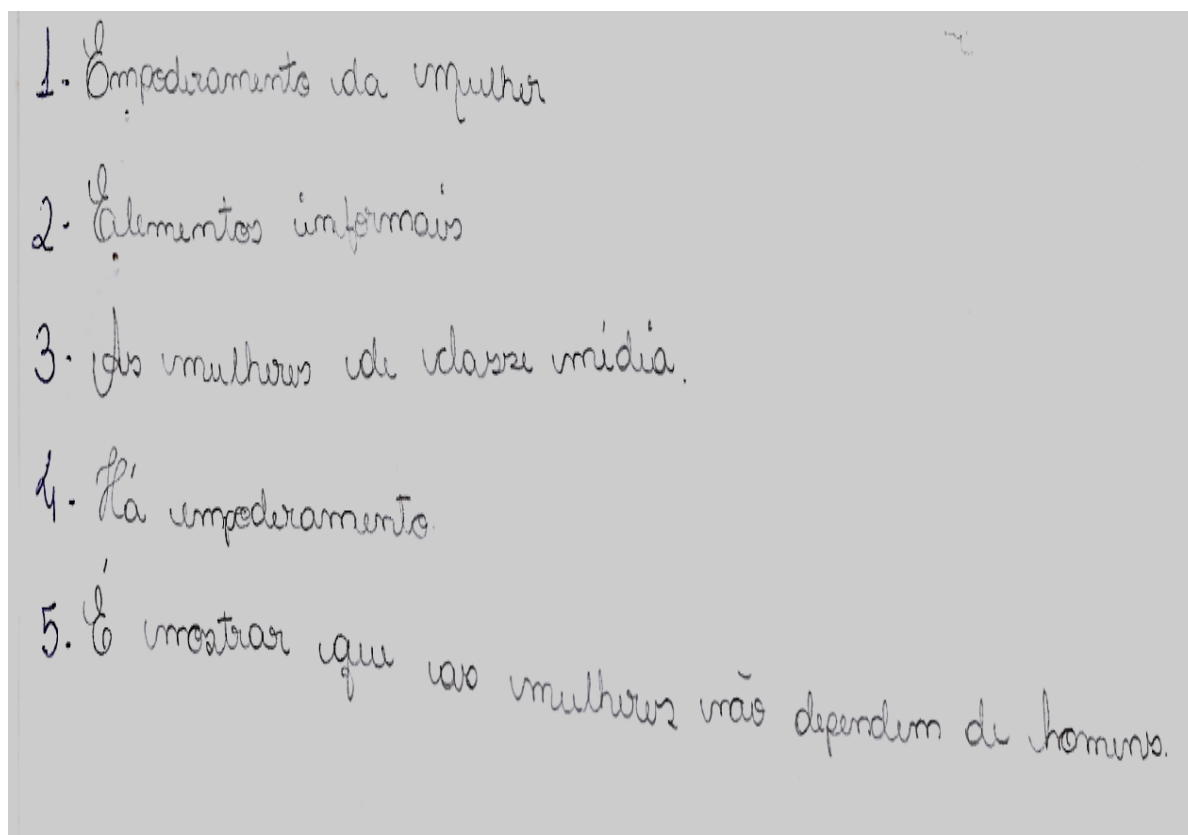
Simone e Simária (part. Anita)
“LOKA”

Cadê você, que ninguém viu?
Desapareceu, do nada sumiu
'Tá por aí tentando esquecer
O cara safado que te fez sofrer
Cadê você? Onde se escondeu?
Porque sofre se ele não te mereceu
Insiste em ficar em cima desse muro
Espera a mudança em quem não tem futuro
Deixa esse cara de lado
Você apenas escolheu o cara errado
Sofre no presente por causa do seu passado
Do que adianta chorar pelo leite derramado?
Põe aquela roupa e o batom
Entra no carro, amiga, aumenta o som
E bota uma moda boa

Fonte: < <https://www.vagalume.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Respostas do grupo de alunos:

Imagem 31 – Atividade da quinta oficina – grupo ii.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pelas respostas do grupo verifica-se que a fundamentação necessária para uma interpretação, sob a perspectiva da variação estilística foi abstraída, inclusive para a abstração da ideologia presente na composição. Considerou-se de muito perspicaz a percepção da mensagem ser direcionada às mulheres de classe média, relacionando esse tipo de empoderamento a uma determinada camada da sociedade. Importante, igualmente, foi a percepção da informalidade da composição. Com referência à visão do grupo sobre a canção, argumentaram que pode haver equívocos quanto a esse “empoderamento” da mulher que não implica necessariamente a repetição de modelos comportamentais dos homens. A discussão do grupo foi considerada satisfatória para os propósitos de aprendizagem almejados nesta oficina. Seguem as considerações sobre a próxima canção, a letra, as respostas das análises do grupo e as ponderações da pesquisadora sobre os resultados.

O contexto da canção “Ai que saudades da Amélia” enaltece as qualidades da mulher submissa, dedicada e sem vaidade em detrimento de outra, considerada pelo artista como interesseira e exigente, voltada para o próprio bem-estar. A opção pela canção é pelo contraste

que permite entre a mulher do passado e a mulher contemporânea e a ideologia que faz com que a do passado seja considerada a ideal na visão do eu-lírico.

Quadro 17 – Letra da canção “Ai que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mario Lago – quinta oficina

Ai que saudades da Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai meu Deus que saudade da Amélia
Aquilo sim que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado dizia
Meu filho o que se há de fazer

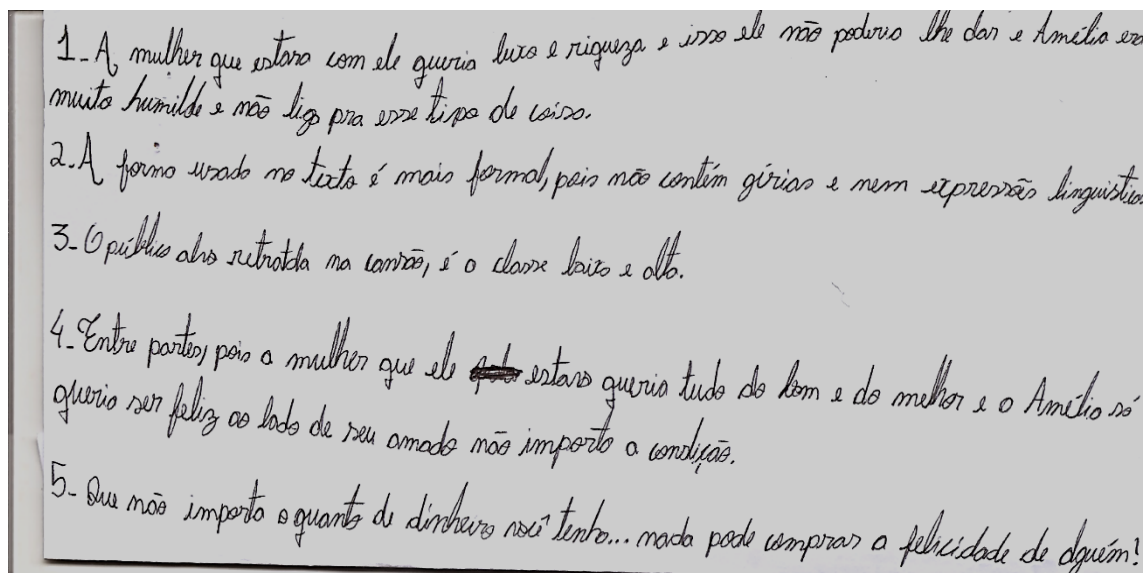
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia que era a mulher de verdade

Ataulfo Alves / Mário Lago

Fonte: < <https://www.vagalume.com.br/> >. Acesso em: 20 ago. 2018.

Respostas:

Imagem 32 – Atividade da quinta oficina – grupo iii.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A interpretação do grupo pendeu mais para concordar com a ideologia posta pela canção, além disso demonstrou não ter assimilado adequadamente o significado de “expressão linguística”, embora tenha reconhecido eficientemente uma maior formalidade no texto. O fato de a felicidade do eu-lírico estar relacionada à convivência com uma mulher mais submissa, conformada foi vista com naturalidade pelo grupo. Na apresentação da análise para o grupo argumentaram que algumas mulheres ainda agem como Amélia e que as mudanças dos movimentos feministas não atingem todas as mulheres, o que não deixa de representar uma constatação bem concreta. De qualquer modo, o grupo cumpriu parte das expectativas para a análise da canção. Na sequência, as considerações sobre a próxima canção, a letra, as respostas do grupo e os comentários sobre as análises.

Na canção “Maria da Vila Matilde”, além da temática da violência contra a mulher, há elementos linguísticos que remetem ao contexto de produção e ao público alvo. A canção apresenta, por esses fatores, grande potencial para discussão sobre os aspectos sociais, culturais e linguísticos. Interessante é levar o aluno à percepção que o aspecto social é inerente à língua.

Quadro 18 – Letra da canção “Maria da Vila Matilde”, com Elza Soares – quinta oficina.

Maria da Vila Matilde
 Elza Soares
 "Cadê meu celular?
 Eu vou ligar prum oito zero
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço
 E jogo água fervendo
 Se você se aventurar
 Eu solto o cachorro
 E, apontando pra você
 Eu grito: péguix guix guix guix
 Eu quero ver
 Você pular, você correr
 Na frente dos vizinhos
 Cê vai se arrepender de levantar
 A mão pra mim

Fonte: < [https://www.vagalume.com.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde->](https://www.vagalume.com.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde-). Acesso em: 12 ago. 2018.

Imagem 33 – Atividade da quinta oficina – grupo iv.

1- Violência sofrida pela mulher;

2- Ela usa ~~um~~ o 'x' no fim para ressaltar o sotaque carioca; "péguix guix guix guix" ELEMENTOS F.1

3- As mulheres que sofrem algum tipo de violência

4- Sim, os impedimentos, por que ela denuncia seu agressor, decidindo não sofrer mais.

5- De lutar sobre a violência contra a mulher e o impedimento de denunciar

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A análise do grupo foi também bastante produtiva, identificou o contexto, a intencionalidade, a tomada de atitude para mudança, a onomatopeia do sotaque carioca, o que

mostra que a participação nas oficinas despertou o olhar dos estudantes para as questões de língua. Essa situação mostra que quando o falante se reconhece como parte na construção do conhecimento e como competente no uso da sua língua, adquire de acordo com o repertório sociolinguístico estudado a segurança linguística necessário para a aprendizagem. A temática da canção é atual e deve fazer parte do interesse de toda sociedade. A seguir, as considerações sobre a próxima canção, a letra, as respostas dos grupos de alunos e a análise dos dados.

Aqui pode-se analisar que a canção se funde ao próprio movimento feminista, nessa característica histórica de promover o empoderamento da mulher e sua reinvenção de vir a ser, não mais vivendo à sombra, conduzindo e não sendo conduzida. Considera-se produtiva a reflexão sobre a transformação histórica que a canção possibilita, além de interessante reflexão linguística, sob o viés histórico e político.

Quadro 19 – Letra da canção “Desconstruindo Amélia”, com Pitty.

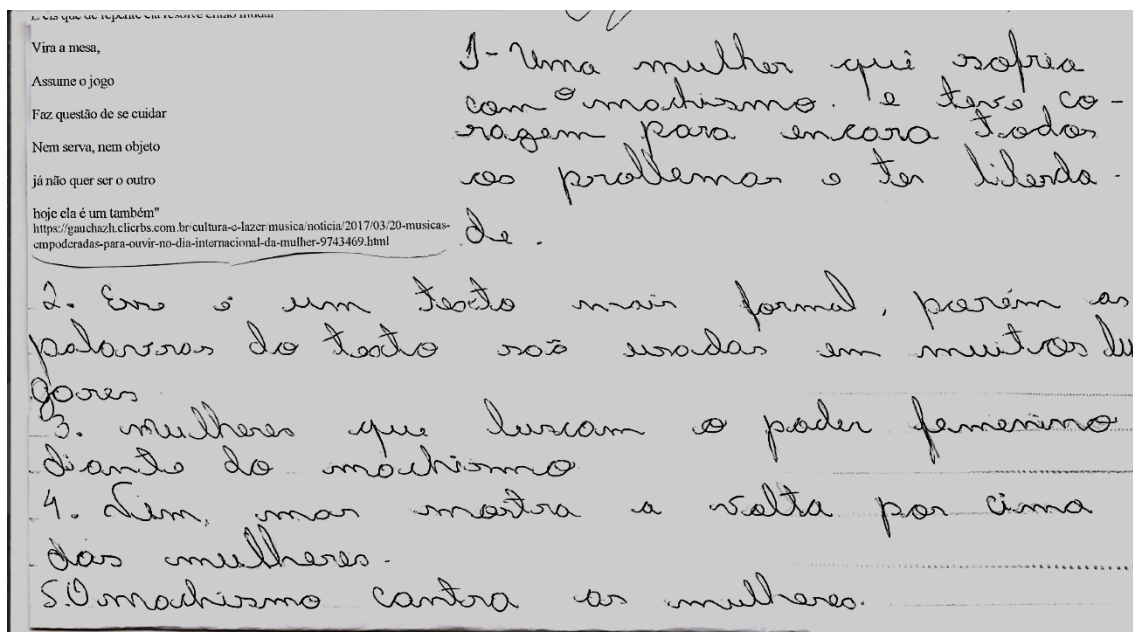
Desconstruindo Amélia

Pitty

"O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair
Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também"

Fonte: <<https://www.lettras.mus.br/pitty/1524312/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Imagem 34 – Atividade da quinta oficina – grupo v.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O texto da canção é realmente produzido num maior grau de monitoração estilística, embora empregue um ou outro elemento considerado da oralidade. A interpretação do contexto de mudança comportamental da mulher não é complexo para a compreensão. Nesse sentido, é que se considera produtivo o ensino com o gênero canção, pelo seu potencial de aproximação e identificação com o público, configura-se desse modo, uma importante ferramenta de suporte para o aprendizado de língua.

O gosto musical aparece como sinalizador da adesão a certo conjunto de referências culturais, funcionando, portanto, como demarcador de identidades no interior do universo juvenil, mesmo quando o estilo musical compõe-se a partir da fusão de diversos outros estilos (BRASIL, 1998, p. 124).

Assim, concebe-se esse gênero como suporte a ser experimentado no trabalho com os diversos conteúdo da disciplina Língua Portuguesa. Na sequência, a introdução da próxima canção, a letra, as análises feitas pelo grupo e análise dos dados interpretados.

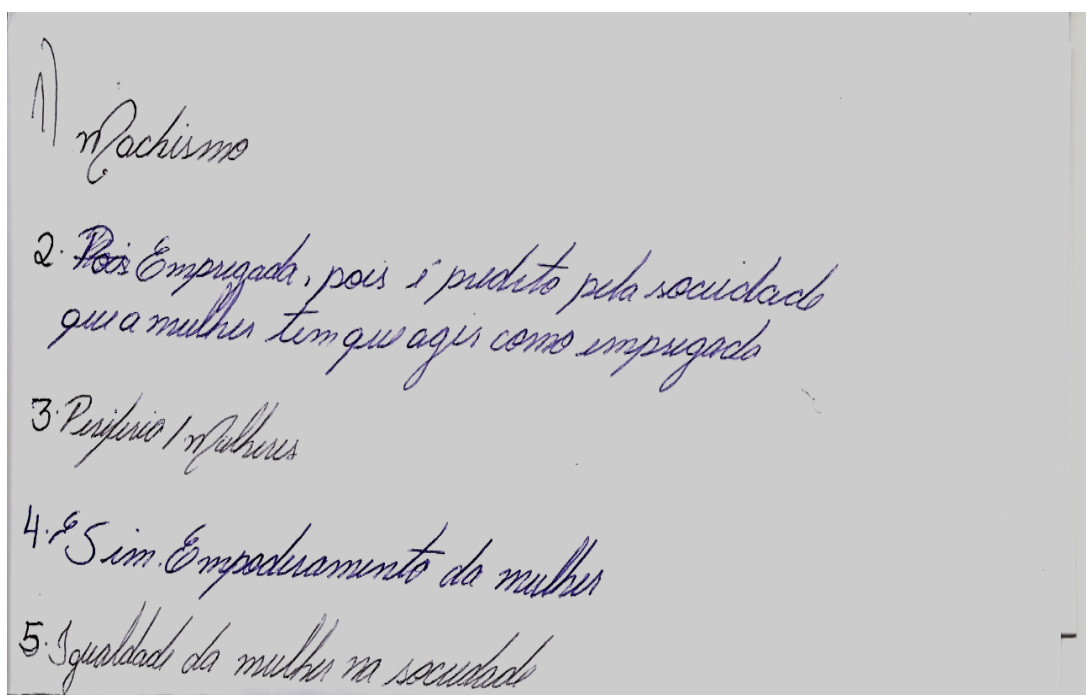
No caso da canção “Negona”, de Negra Jaque, traz-se à baila, dentro da questão da mulher, a da mulher negra, em que os problemas se somam. Aqui se configuram temas de suma importância para as reflexões propostas, como a questão racial, a desigualdade social e a objetificação da mulher.

Quadro 20 – Letra da canção “Negona”, com Negra Jaque – quinta oficina

Negona
 Negra Jaque
 "A mesma cenas, as mesmas metas, sai da frente
 Essas negonas não vivem à toa
 Mandando fechado, tão sempre de boa
 Não são empregadas, tão mais pra patroas
 Enquanto os otários caminham, elas voam"

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/03/20-musicas-empoderadas-para-ouvir-no-dia-internacional-da-mulher-9743469.html>

Imagem 35 –Atividade da quinta oficina – grupo vi.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na verdade, o que o grupo considerou como machismo, seria mais uma luta contra o machismo, o que foi esclarecido na apresentação do grupo, nos comentários da turma. Considerou-se importante a percepção do grupo sobre a palavra empregada, que designa uma condição da mulher numa sociedade machista. O grupo reconhece, também, no estilo

empregado o público alvo da canção, que seriam as mulheres da periferia. Além disso, os componentes conseguem identificar empoderamento e alusão à igualdade da mulher negra. Na discussão coletiva o grupo enfatizou a fragilidade maior, quando se trata da mulher negra. Ainda que não tenha mencionado o grau de monitoração da letra da canção, estima-se que o grupo cumpriu satisfatoriamente os propósitos da análise. Seguem as considerações sobre a próxima canção, a letra, as respostas dos alunos à proposta de análise e as ponderações sobre os dados obtidos.

A canção “Vidinha de balada”, foi escolhida para mostrar aos estudantes que as raízes da cultura machista são arraigadas e imperceptíveis nas suas manifestações. As marcas linguísticas que revelam posturas machistas são difíceis de ser identificadas na canção.

Quadro 21 – Letra da canção “Vidinha de Balada”, com Henrique e Juliano – quinta oficina.

Vidinha de Balada

Henrique e Juliano

O Céu Explica Tudo

Oi, tudo bem? Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer
Desculpe a visita, só vim te falar
Tô afim de você e se não tiver "cê" vai ter q.ue ficar

Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca

(Refrão)

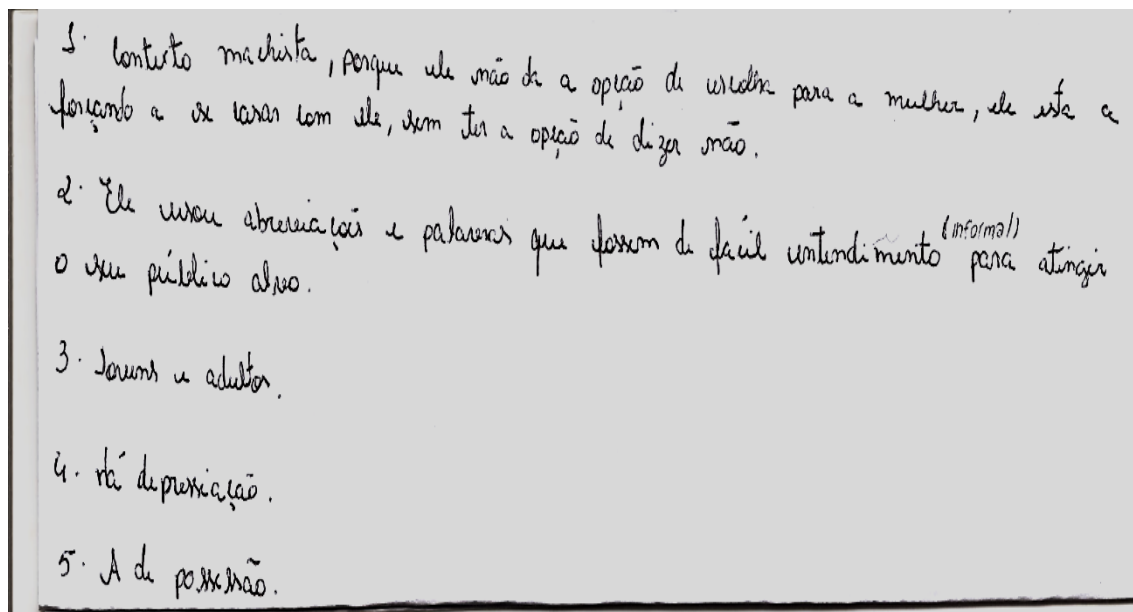
Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo sim

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada.html>>. Acesso em: 15 set. 2018

Imagem 36 – Atividade da quinta oficina – grupo vii.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre esta questão foi esclarecido nas discussões coletivas que mesmo parecendo uma brincadeirinha inocente, o fato de estar numa letra de canção, já é um indicativo de que faz parte dos discursos que permeiam a sociedade, dos quais as canções são reflexos. A análise dos alunos foi proveitosa e suscitou muitas considerações da turma sobre o tema. As opiniões se dividiram e alguns não viram relações mais estreitas com a cultura machista da sociedade, enquanto outros se confessaram surpresos por ter ouvido a música e nunca ter feito esta relação.

O trabalho com as canções se mostrou como sempre prazeroso e produtivo, o aprimoramento dever ser constante e as formas de trabalhar a variação estilística nesse gênero podem e dever passar por reestruturações. Como a intervenção foi para o nono ano do ensino fundamental, houve sempre a preocupação com a complexidade da atividade, por esse fator, algumas podem ter sido por demais simplistas, porém crê-se terem os estudantes se apropriado de saberes que poderão subsidiar suas escolhas linguísticas e a interpretação dos textos. Finaliza-se a aplicação da atividade reflexiva com o pressuposto de Manzoini e Rosa (2010, p. 12).

Na formação de leitores o texto canção pode ser usado como forma de tecer uma relação com o textual que se expande, permitindo ver o texto como uma pluralidade de possibilidades de interpretação, ligados à sua historicidade, bem como à sua atualidade. Ver a palavra como zona de embate, como multiplicidade de sentidos. Em lugar de analisar os diversos sentidos (pré-

concebidos) do texto, ou do discurso, procurar perceber como o texto em si produz sentidos e os transforma ao mesmo tempo.

A próxima atividade visou ao reconhecimento dos graus de monitoração estilística, estudos também aportados em Labov (1972), foi aplicada juntamente com as atividades da quinta oficina porque algumas letras das canções utilizadas para atingir este objetivo tratavam de temas relacionados ao universo feminino, o quais foram abordados nesta última oficina, tais como: vulgarização e objetificação da mulher, empoderamento feminino, violência doméstica e misoginia. Tais temas foram desenvolvidos de forma a alcançar, nesta aplicação, os objetivos de compreender e reconhecer os níveis de linguagem; adequar a linguagem ao contexto situacional; identificar o viés ideológico presente no gênero canção.

No caso desta atividade, o comando da questão foi construído considerando fala e escrita por ser a forma mais adequada para o aluno perceber a monitoração estilística, pelo reconhecimento da diferença entre as duas modalidades. Nas discussões coletivas sobre a atividade é que se discute a questão da monitoração. Desse modo, o objetivo não foi de reforçar a dicotomia entre fala e escrita, mas apresentar contextos diferentes em que os alunos buscariam identificar elementos linguísticos que concebem como sendo exclusivamente da fala e os que concebem como sendo exclusivamente da escrita e depois leva-los à percepção de que, na verdade, esses elementos fazem parte de um contínuo que vai de um menor a um maior grau de monitoração, tanto na fala como na escrita, como o pressuposto em Bortoni-Ricardo (2004) e em Marcuschi (2002), no caso dos gêneros discursivos/textuais. Seguem as imagens das atividades com as respostas dos alunos.

Imagem 37 – Atividade da quinta oficina grupo i.

Ainda na mesma temática sobre a mulher, analise os versos das letras das canções abaixo e estabeleça se apresentam características da oralidade (fala) ou somente monitoração influenciada pelos níveis de letramento (escrita).

Mulher não manda em homem - Grupo Vou pro Sereno

"Com tanta roupa suja em casa" () fala () escrita
 Você vive atrás de mim () fala () escrita
 Mulher foi feita para o tanque (X) fala () escrita
 Homem para o bolequim" () fala () escrita

Mulheres Vulgares – Racionais

"Fique esperto com o mundo e atento com tudo e com nada / () fala () escrita
 Mulheres só querem / preferem o que as favo () fala () escrita
 Dinheiro e posse, te esquecem se não os tiverem" (X) fala () escrita

Chopis Centis

Mamonas Assassinas

Eu di um beijo nela (X) fala () escrita
 e chamei pra passear. (X) fala () escrita
 A gente fomos no shopping. (X) fala () escrita
 pra mó de a gente lancha. (X) fala () escrita
 Comi uns bicho estranho, com um tal de gengelim. (X) fala () escrita
 Até que tava gostoso, mas eu prefiro aipim. (X) fala () escrita

Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho. (X) fala () escrita
 Pra levar as namorada e dá uns rolêzinho. (X) fala () escrita
 Quando eu estou no trabalho, () fala () escrita
 Não vejo a hora de descer dos andaime (X) fala () escrita
 Pra pegar um cinema, do Schwarzeneger (X) fala () escrita
 e também o Van Damme.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 38 – Atividade da quinta oficina grupo ii.

Ainda na mesma temática sobre a mulher, analise os versos das letras das canções abaixo e estabeleça se apresentam características da oralidade (fala) ou somente monitoração influenciada pelos níveis de letramento (escrita).

Mulher não manda em homem - Grupo Vou pro Sereno

"Com tanta roupa suja em casa" () fala (X) escrita
 Você vive atrás de mim (X) fala (X) escrita
 Mulher foi feita para o tanque (X) fala () escrita
 Homem para o bolequim" (X) fala (X) escrita

Mulheres Vulgares – Racionais

"Fique esperto com o mundo e atento com tudo e com nada / () fala (X) escrita
 Mulheres só querem / preferem o que as favo (X) fala (X) escrita
 Dinheiro e posse, te esquecem se não os tiverem" (X) fala (X) escrita

Chopis Centis

Mamonas Assassinas

Eu di um beijo nela (X) fala () escrita
 e chamei pra passear. (X) fala () escrita
 A gente fomos no shopping. (X) fala () escrita
 pra mó de a gente lancha. (X) fala () escrita
 Comi uns bicho estranho, com um tal de gengelim. (X) fala () escrita
 Até que tava gostoso, mas eu prefiro aipim. (X) fala () escrita

Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho. (X) fala () escrita
 Pra levar as namorada e dá uns rolêzinho. (X) fala () escrita
 Quando eu estou no trabalho, () fala (X) escrita
 Não vejo a hora de descer dos andaime (X) fala () escrita
 Pra pegar um cinema, do Schwarzeneger (X) fala () escrita
 e também o Van Damme.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 39 – Atividade da quinta oficina grupo iii.

Ainda na mesma temática sobre a mulher, analise os versos das letras das canções abaixo e estabeleça se apresentam características da oralidade (fala) ou somente monitoração influenciada pelos níveis de letramento (escrita).

Mulher não manda em homem – Grupo Vou pro Sereno

"Com tanta roupa suja em casa" () fala (X) escrita
 Você vive atrás de mim () fala (X) escrita
 Mulher foi feita para o tanque (X) fala () escrita
 Homem para o botequim" (X) fala () escrita

Mulheres Vulgares – Racionais

"Fique esperto com o mundo e atento com tudo e com nada / () fala (X) escrita
 Mulheres só querem / preferem o que as favo () fala (X) escrita
 Dinheiro e posse, te esquecem se não os tiverem" (X) fala () escrita

Chopis Centis

Mamonas Assassinas

Eu di um beijo nela (X) fala () escrita
 e chamei pra passear. (X) fala () escrita
 A gente fomos no shopping, (X) fala () escrita
 pra mó de a gente lancha. (X) fala () escrita
 Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim. (X) fala () escrita
 Até que tava gostoso, mas eu prefiro aipim. (X) fala () escrita

Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho, (X) fala () escrita
 Pra levar as namorada e dá uns rolêzinho. (X) fala () escrita
 Quando eu cslou no trabalho, () fala (X) escrita
 Não vejo a hora de descer dos andaime (X) fala () escrita
 Pra pegar um cinema, do Schwarzeneger (X) fala () escrita
 e também o Van Damme.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 40– Atividade da quinta oficina grupo iv.

Ainda na mesma temática sobre a mulher, analise os versos das letras das canções abaixo e estabeleça se apresentam características da oralidade (fala) ou somente monitoração influenciada pelos níveis de letramento (escrita).

Mulher não manda em homem – Grupo Vou pro Sereno

"Com tanta roupa suja em casa" () fala (X) escrita
 Você vive atrás de mim () fala (X) escrita
 Mulher foi feita para o tanque (X) fala () escrita
 Homem para o botequim" (X) fala () escrita

Mulheres Vulgares – Racionais

"Fique esperto com o mundo e atento com tudo e com nada / () fala (X) escrita
 Mulheres só querem / preferem o que as favo () fala (X) escrita
 Dinheiro e posse, te esquecem se não os tiverem" (X) fala () escrita

Chopis Centis

Mamonas Assassinas

Eu di um beijo nela (X) fala () escrita
 e chamei pra passear. (X) fala () escrita
 A gente fomos no shopping, (X) fala () escrita
 pra mó de a gente lancha. (X) fala () escrita
 Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim. (X) fala () escrita
 Até que tava gostoso, mas eu prefiro aipim. (X) fala () escrita

Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho, (X) fala () escrita
 Pra levar as namorada e dá uns rolêzinho. (X) fala () escrita
 Quando eu estou no trabalho, () fala (X) escrita
 Não vejo a hora de descer dos andaime (X) fala () escrita
 Pra pegar um cinema, do Schwarzeneger (X) fala () escrita
 e também o Van Damme.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observa-se que as duplas ficaram confusas quanto a classificar alguns versos como fala ou escrita, já em outros houve consenso geral. Na discussão coletiva foi esclarecido que não há limites definidos claramente para o que é formal e o que não é, justamente por tanto fala quanto escrita estarem num contínuo de monitoração estilística que vai do mais ao menos formal e essas fronteiras não têm contornos precisos. Para tanto, é necessário observar o grau de padronização do gênero a ser trabalhado, conforme Bakhtin (2007), esclarecendo que há gêneros mais e menos padronizados. Marcuschi (2002) menciona o grau de monitoração

existente nos gêneros tanto orais como escritos. Nesse aspecto, na produção textual é pertinente consultar os manuais prescritivos e o que eles recomendam para nortear as escolhas para a situação comunicativa.

De fato, a variação estilística se revela um tema complexo de se trabalhar em sala, porém necessário, visto que os estudantes precisam de um novo olhar para o estudo de língua que contemple efetivamente a reflexão sobre os usos. Todavia não se pretendeu aqui descobrir a fórmula mágica para resolver os problemas no ensino de língua, mas propor uma abordagem que poderia revelar-se mais produtiva para esse ensino. Acredita-se que desconstruir a insegurança linguística do aluno, já é um direcionamento profícuo que abre caminhos para o aprendizado. Nesse sentido, configura-se a contribuição desse trabalho para o ensino de língua, da proposta de um trabalho com a variação estilística por meio de um gênero textual que desperte o interesse do estudante para o aprendizado da língua portuguesa, com vistas à ampliação de sua competência linguística.

4.2 Avaliação das oficinas pedagógicas

Como encerramento do trabalho, foi elaborado um questionário de avaliação das oficinas pelos alunos participantes da pesquisa. Para essa avaliação foi esclarecido aos alunos que teriam a liberdade para tecer críticas e que estas poderiam ser suporte para aprimoramento da proposta de intervenção e que não precisariam se identificar nesta avaliação. As avaliações dos alunos apontaram somente pontos positivos das oficinas, principalmente na questão da ampliação do aprendizado, da dinâmica, que consideraram “inovadora” de estudar a língua nas canções; sobre os aspectos formais e informais; das questões sobre preconceito linguístico e um novo olhar sobre o aprendizado da língua. Além disso, a maioria deixou recadinhos carinhosos que muito estimulam a docente a continuar nessa postura de trabalho que considere como prioridade primeiramente recuperar a autoestima linguística dos alunos, ação que sempre traz resultados positivos a qualquer trabalho com o ensino. (A parte dos recados dos estudantes foi omitida pela pesquisadora nas avaliações, por ter caráter mais pessoal e para que a visualização priorizasse as análises que os estudantes fizeram das atividades das oficinas, permitindo um olhar mais técnico do trabalho. Seguem o quadro do questionário de avaliação e as imagens das respostas dos discentes.

Quadro 22 – Questionário de avaliação

Avaliação das questões fundamentais da proposta.

- 1- Durante as oficinas, em que momentos você considera que houve interação e aprendizagem?
- 2- Ao observar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (discussões sobre as temáticas das letras das canções), você acredita que se pode afirmar que houve um aprimoramento do conhecimento sobre a língua portuguesa, a partir do que foi proposto? Justifique sua resposta.
- 3- Do que mais gostou durante a realização das oficinas?
- 4 - Você já havia lido ou ouvido falar das temáticas trabalhadas nas oficinas? O que achou da proposta de estudo da língua por meio das canções?
- 5 - Faça uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 41 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo i.

Avaliação dos alunos depois da aplicação da proposta

1- Durante as oficinas, em que momentos você considera que houve interação e aprendizagem?
Quando falamos sobre assuntos linguísticos e traduções quando falamos sobre temas sociais.

2- Ao observar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (discussões sobre as temáticas das letras das canções), você acredita que se pode afirmar que houve um aprimoramento do conhecimento sobre a língua portuguesa, a partir do que foi proposto? Justifique sua resposta.
Sim; principalmente quando analisamos o verdadeiro sentido sobre o que as músicas estão tentando passar.

3- Do que mais gostou durante a realização das oficinas?
A discussão sobre o assunto linguístico e as temáticas das letras das canções.

4 - Você já havia lido ou ouvido falar das temáticas trabalhadas nas oficinas? O que achou da proposta de estudo da língua por meio das canções?
Não. Foi totalmente educativo e acabou adquirindo muito conhecimento.

5- Faça uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas.
Foi muito educativo, e interessante e graças a essas oficinas consegui aprimorar meus estudos sobre a língua portuguesa.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 42 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo ii.

1- Durante as oficinas, em que momentos você considera que houve interação e aprendizagem?

Durante os debates houve muitos trocas de ideias, opiniões e aprendizados, então,

2- Ao observar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (discussões sobre as temáticas das letras das canções), você acredita que se pode afirmar que houve um aprimoramento do conhecimento sobre a língua portuguesa, a partir do que foi proposto? Justifique sua resposta.

Sim, porque com o estudo das letras das canções foi possível aprimorar o conhecimento na questão de interpretação. Deu eu, que foram meus momentos que tiveram interação e aprendizado.

3- Do que mais gostou durante a realização das oficinas?

Os debates, em todos os contextos.

4 - Você já havia lido ou ouvido falar das temáticas trabalhadas nas oficinas? O que achou da proposta de estudo da língua por meio das canções?

Seguimos sim; o propósito de ensinar por intermédio das canções é interessante, por justamente, usar o canção em sua "formula".

5- Faça uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas.

Em todas as atividades realizadas foi possível acrescentar mais os conhecimentos, as canções facilitaram o entendimento e a participação de muitos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 43– Respostas ao questionário de avaliação – grupo iii.

Avaliação dos alunos depois da aplicação da proposta

1- Durante as oficinas, em que momentos você considera que houve interação e aprendizagem?
 Em, foi praticamente todos

2- Ao observar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (discussões sobre as temáticas das letras das canções), você acredita que se pode afirmar que houve um aprimoramento do conhecimento sobre a língua portuguesa, a partir do que foi proposto? Justifique sua resposta.
 Agora tenho uma visão bem diferente sobre a forma de falar.

3- Do que mais gostou durante a realização das oficinas?
 Do modo em que eu achava que muitas coisas que eu fazia e achava que estava certo estava errado.

4 - Você já havia lido ou ouvido falar das temáticas trabalhadas nas oficinas? O que achou da proposta de estudo da língua por meio das canções?
 Não, foi algo bem novo para mim aprendi muita coisa que não sabia.

5- Faça uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas.
 Foi bem dinâmico algo diferente, muito bom, tive uma maior aprendizagem, acho muito bom.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 44 – Respostas ao questionário de avaliação – grupo iv.

Avaliação dos alunos depois da aplicação da proposta

1- Durante as oficinas, em que momentos você considera que houve interação e aprendizagem? Quando falamos do preconceito linguístico e das linguagens formais e informais nas canções

2- Ao observar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (discussões sobre as temáticas das letras das canções), você acredita que se pode afirmar que houve um aprimoramento do conhecimento sobre a língua portuguesa, a partir do que foi proposto? Justifique sua resposta. Algumas coisas sim, tá me ajudando muito agora no meu modo de pensar.

3- Do que mais gostou durante a realização das oficinas? Meu modo de ver e analisar as canções

4 - Você já havia lido ou ouvido falar das temáticas trabalhadas nas oficinas? O que achou da proposta de estudo da língua por meio das canções? Não. É achei super interessante

5- Faça uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas. Bem, eu particularmente gostei pelo fato de que alguém toma a iniciativa de nos dizer que tudo tem uma explicação, linguística. É que a gente sempre achamos que estamos errados e simplesmente uma coisa que não devíamos fazer. Muito boa as aulas, acho que o Português devia ser ensinado assim sempre

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Imagem 45– Respostas ao questionário de avaliação – grupo v.

Avaliação dos alunos depois da aplicação da proposta

1- Durante as oficinas, em que momentos você considera que houve interação e aprendizagem? Sim, desde o início mais sobretudo de forma implícita e coerente, foi uma descoberta.

2- Ao observar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (discussões sobre as temáticas das letras das canções), você acredita que se pode afirmar que houve um aprimoramento do conhecimento sobre a língua portuguesa, a partir do que foi proposto? Justifique sua resposta. Sim, pois expus meus conhecimentos.

3- Do que mais gostou durante a realização das oficinas? De debater sobre a língua, que eu achei bem divertida e se aprender com os colegas. Gostei também muito das músicas, principalmente "Fôlica" (achei genial).

4 - Você já havia lido ou ouvido falar das temáticas trabalhadas nas oficinas? O que achou da proposta de estudo da língua por meio das canções? Algumas vez, mas nunca tinha trabalhado com o assunto tão a fundo. Achei bem interessante pois cada um vez tinha uma forma de linguagem diferente, às vezes uma linguagem ruim, que eu nunca tinha percebido.

5- Faça uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas.

Achei incrível, pois ampliei meu conhecimento e achei a professora muito simpática e atual. O conteúdo foi excelente pois que descobri em cada tema, foi incrível.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

5. Considerações finais

Os processos de urbanização que ocorreram nas últimas décadas do século XX delinearão as características da realidade linguística do português brasileiro. Desse modo houve intensa migração do meio rural para o urbano, entre as regiões, entre os estados da federação, sem deixar de mencionar os fatores de desenvolvimento do país em que o processo se deu ao contrário à migração para os centros urbanos, como, por exemplo o “Ciclo da Borracha” e a construção de Brasília. Esses elementos inegavelmente ocasionaram, principalmente nos meios urbanos, uma mescla de diferentes normas e etnias linguísticas que compõem a realidade linguística da língua portuguesa do Brasil, que sofreu transformações que a distanciaram do idioma de berço, desde a chegada do colonizador.

Diante do exposto, os meios urbanos comportam inegavelmente diversificados falantes, de diversificadas comunidades linguísticas, além das individualidades na fala de cada um, que farão, naturalmente, uso de diferenciadas estruturas linguísticas, em distintos contextos comunicativos com os quais deparam no seu cotidiano. Acrescente-se a tudo isso outros fatores que contribuem para essa diversidade linguística como a diferenciação na fala em faixas etárias distintas, nos gêneros, nos grupos de profissão, religiosos e outros. Nesse aspecto, a competência do falante estaria relacionada a sua capacidade de transitar por esses diferentes contextos comunicativos com os quais se depara no seu cotidiano.

Tendo como base esse contexto, a escola como entidade representativa da cultura escrita é a receptora desses falantes que constituem o cenário linguístico brasileiro, representa também o meio de acesso desses falantes à cultura letrada e do direito à aquisição da competência linguística necessária para as escolhas dos usos linguísticos adequados aos diferentes contextos comunicativos. Além disso, simboliza, na conjuntura histórica de um país em que se acentuam as desigualdades sociais, um meio de ascensão social dessas camadas sociais estigmatizadas e desprestigiadas da sociedade.

Nesse sentido, já não se sustenta mais o ensino modelar da língua, por um viés tradicionalista, pautado no método de análise de sentenças isoladas do contexto, fora e distantes dos usos reais e produtivos da língua, com base em prescrições gramaticais, no intuito da aquisição de um ideal de língua que não se aplica a todos os contextos de uso.

As bases para essa reestruturação premente e necessária do ensino de língua portuguesa se assentam na construção dos PCN, seguidos de outras orientações oficiais em que se fundamenta o reconhecimento da heterogeneidade do português brasileiro, bem como se apontam os pressupostos norteadores para o ensino de língua no viés da diversidade linguística

brasileira. A proposta é de uma pedagogia de acolhimento das variedades constituintes do espaço escolar, que não as submeta a nenhuma medida avaliativa, mas sim como partes integrantes de um sistema linguístico em que se reconhece o uso social da língua.

É nessa seara de circunstâncias relacionadas ao uso da língua que a docente/pesquisadora apresenta a relevância desta investigação que ensejou a elaboração de uma proposta de intervenção didática, tendo como prioridade o ensino de língua orientado para o seu uso nos diferentes contextos. A proposta, subsidiada pelo aporte teórico estudado, e aplicada numa turma de nono ano do ensino fundamental, visou à investigação de como se apresenta a variação estilística no gênero canção. A pesquisa teve como ponto de partida algumas hipóteses e questões de pesquisa que nortearam os estudos. Doravante, apresentam-se os resultados, sob a análise da pesquisadora, as respostas às hipóteses e questões de pesquisa e as contribuições para uma prática transformadora e produtiva para esse ensino.

Para a hipótese de que o estudo da variação estilística no gênero canção poderá levar o estudante a reconhecer diferentes usos linguísticos, dependendo das condições de produção da letra da canção, verificou-se pelas atividades propostas referentes às escolhas que houve ampliação do repertório linguístico dos alunos, que reconheceram diferentes formas de empregar uma mesma sentença, diferentes empregos dos vocábulos, conforme o contexto, identificação de usos mais e menos formais, estilos individuais e condicionados pelo contexto de produção e viés ideológico. Respondendo aos questionamentos que nortearam os procedimentos:

A) É possível um trabalho com o ensino de língua que enfatize os seus usos sociais que possibilite ampliar a competência comunicativa dos estudantes?

Sim, porque os participantes puderam observar que não há necessidade de se restringir os usos a formas estanques da norma-padrão, visto que não há fronteiras bem definidas no contínuo de fala e escrita, nem do de monitoração estilística. Nas atividades propostas tiveram acesso e reconheceram diferentes sentenças linguísticas em variados contextos comunicativos.

B) Há reconhecimento no espaço do ensino de língua dos diferentes usos linguísticos?

Nesse caso, os estudantes demonstraram e declararam que nunca haviam estudado a língua com a abordagem proposta nas oficinas pedagógicas. Assim, conclui-se que não há reconhecimento dos vários usos no espaço do ensino de língua, mas sim um direcionamento modelar do uso.

C) Desmistificar o preconceito linguístico melhora a autoestima linguística do aluno?

Nesse aspecto, todas as reflexões propostas revelam que uma postura docente de combate ao preconceito linguístico aumenta a segurança linguística dos alunos.

D) O gênero canção é uma ferramenta produtiva para o estudo da variação estilística?

O gênero canção, pela sua materialidade linguística, constitui-se ferramenta produtiva para várias propostas para o ensino de língua, por apresentar recortes reais do uso da língua e ser um gênero misto, de produção escrita para ser oralizado. Desse modo facilita o estudo comparativo entre o oral e o escrito.

E) É possível um trabalho com o ensino da língua voltado para a ampliação da competência linguística do alunado, sem comprometimento da organização do planejamento escolar, curricular do semestre letivo?

Como demonstrado na descrição das oficinas, as temáticas trabalhadas estavam em consonância com as diretrizes curriculares do semestre letivo nas propostas para um ensino reflexivo de língua, não tendo havido, portanto, comprometimento do semestre letivo.

Consideram-se cumpridas as etapas da pesquisa, como o estudo do aporte teórico que se constituiu mais aprofundado nos meses de setembro e outubro. Nesses meses também se procedeu à descrição das atividades de intervenção didática. Sobre as preferências de estilos musicais dos alunos, a sondagem foi feita de modo informal, visto que o repertório selecionado foi norteado pela escolha de temáticas específicas. Quanto aos outros passos do trabalho, encontram-se explicitados na descrição das oficinas, método devidamente fundamentado e apresentado no capítulo sobre fundamentos e procedimentos metodológicos.

Com referência à pertinência do gênero canção, mostrou-se, nas canções estudadas, um gênero pouco padronizado com fronteiras menos rígidas, cujo caráter híbrido e intersemiótico não acarretou interferências nas análises linguísticas, a despeito dos elementos condicionantes da produção, e privilegiou contextos que foram adequados tanto para a abordagem do oral, quanto do escrito, viabilizando a reflexão sobre o contínuo.

Acredita-se que se estabeleceu relação da teoria com a prática, visto que todas as atividades de reflexão linguística estão devidamente fundamentadas nos pressupostos dos estudos sociolinguísticos e, principalmente, da Sociolinguística Educacional, reconhecendo que para as demandas do ensino de língua, o trabalho representa uma pequena partícula, no âmbito abrangente dos estudos sociolinguísticos, visto que a língua está em constante variação e transformação. Todavia, pressupõe-se que um trabalho que permita o acolhimento com empatia pelos saberes inerentes aos falantes, que desmistifique a crença infundada do “certo” e “errado” em língua, já traz em si uma perspectiva transformadora.

Apontam-se, portanto duas importantes contribuições resultantes do trabalho ora ensejado: essa prática transformadora que dá voz e vez ao estudante, como falante e, logo, conhecedor da língua que fala, capaz de refletir sobre ela e o material didático para orientar a

prática docente nesse estudo da variação estilística nas canções. Esse material está organizado como apêndice deste trabalho, com as experiências das atividades aplicadas, com boxes de orientações ao professor, de material de suporte didático nos boxes de sugestão para leitura, os quais podem ser ampliados pelo docente, assim como as atividades, que podem ser remodeladas, conforme a necessidade. Espera-se que esse material seja publicado para que se possa ampliar o seu alcance pedagógico.

Referências

- ANDRADE, O. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- ASSUNÇÃO, C. A. Araújo; MENDONÇA, M. C.; DELFINO, R. M. Pouca ênfase na competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166p
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. **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.
- _____. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 320 p.
<https://doi.org/10.5965/1984724618372017176>
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAKHTIN, M, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD/Letramento e Alfabetização / Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
<https://doi.org/10.14393/che-v16n3-2017-12>
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998/ 2009.
- BEZERRA, S. M. F. **A variação linguística retratada nas canções de Luiz Gonzaga**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, nov. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004. 108p.

_____. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula: In MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. (Orgs). 1.ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2016.

<https://doi.org/10.11606/t.48.2010.tde-14062010-113848>

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2000. KYRILLOS ... 2005.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Louis-Jean Calvet; Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola, 2002. 176p.

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**, 5ª série. São Paulo: Atual, 1998.

_____. **Português: linguagens**, 6º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

CYRANKA, L. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stall; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 320 p.

<https://doi.org/10.4013/entr.2017.11.1.09>

_____. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula: In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2016.

COELHO, I. L; GÖRSKI, E. M.; NUNES de SOUZA, C. M. N e MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Sociolinguística** / Izete Lehmkuhl Coelho ... [et al.] Florianópolis: LLV /CCE /UFSC, 2010. 172 p.

COSTA, N. B. da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. In: **Linguagem Em (Dis) Curso**, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2003.

<https://doi.org/10.11606/d.8.2008.tde-04022009-165210>

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento**. Anos Finais do Ensino Fundamental. SEEDF, 2014.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008. 200p.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stall; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.) **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 320 p.
<https://doi.org/10.4013/entr.2017.11.1.09>

ILARI, R. A variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. In: ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos/ Rodolfo Ilari, Renato Basso. 2. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
<https://doi.org/10.14393/dl34-v12n2a2018-18>

KATO, M.A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M.A. et al (orgs). **Ciências da linguagem**: trinta anos de investigação e ensino. Braga: Cehum (Universidade do Minho), 2005, pp. 131-45.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. In: LOBATO, L. (Ed) **Linguística e ensino do vernáculo**. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1978.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2016.
<https://doi.org/10.11606/d.8.2014.tde-02102014-175657>

MANZONI, A. S. e ROSA, D. B. **Gênero Canção**: múltiplos olhares Minicurso ministrado no V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI 2010) realizado em Maceió -Al, novembro de 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

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

MARTINS, M. A. et al. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2016.
<https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.2.31561>

MELO, G. C. **A língua do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1946.

MOLLIKA, M. C. BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PAVIANI, N. M. S. FONTANA, N. M. **Oficinas Pedagógicas**: relato de uma experiência. Conjectura, Neires M. S. Paviani e Niura M. Fontana, v. 14, n. 2, **Conjectura**. Maio/ago. 2009

PINTO V. M. R. RIBEIRO T. L. **Variedades linguísticas nos anúncios publicitários: análise e estudo.** **International Congress of Critical Applied Linguistics (ICCAL)** Brasília, Brasil – 19-21, outubro, 2015.

RODRIGUES. A. (1996). Tarefas da linguística no Brasil. **Estudos linguísticos**, 1 (1), p. 4-15. São Paulo.

SANTANA, G. da C. Marcas de oralidade em textos na mpb: erro ou não erro?. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, v. 20, jan./abr., p. 267-284, 2016.

SEVERO, C. G. Estilo, variação linguística e discurso. In: **Variação Estilística: Reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise.** GÖRSKI, E. M. COELHO, I. L; NUNES de SOUZA, C. M. Florianópolis: Editora Insular, 2014, p. 31-49.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, J. P. C. **Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional.** 2009. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
<https://doi.org/10.5327/z1679443520170050>

TAVARES, M. A. Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística. In: **Variação Estilística: Reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise.** GÖRSKI, E. M. COELHO, I. L; NUNES de SOUZA, C. M. Florianópolis: Editora Insular, 2014, p. 203-223.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

VIEIRA, S. R; FREIRE, G. Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.
<https://doi.org/10.11606/t.48.2010.tde-14062010-113848>

ZILLES, A. M. S. FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** Organização. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 320 p.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?ei=gRX8W8OMFsmXwgTFuIWoCg&q=ide+sobre+os+estilos+musicais+brasileiros&oq=>>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Disponível em: <<https://aprendapiano.com/generos-musicais-musica-brasileira/>>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

Disponível em: <<https://musicabrasileira.webnode.com.br/estilos-musicais-brasileiros/>>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

Disponível em: >http://www.mi.gov.br/regioes_integradas_df_rides>. Acesso em 8 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OhcmFKsWCFk>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gal-costa/discografia/fantasia-11.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Disponível em: <<https://movimentoculturalgaia.wordpress.com/2010/03/05/variedades-linguisticas/>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

Disponível em: <<https://youtu.be/QLhsiMWT-eQ>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <https://youtu.be/hfpfFQ_NVgg>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5OcuH8>>. 26 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Disponível <<https://youtu.be/QLhsiMWT-eQ>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5OcuH8>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7i8mExQIAv8>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Disponível em <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida>>. Acesso em: 2 set. 2018.

Disponível em: <<https://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix/>>. Acesso em: em 27 dez. 2018.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+hagar+Qual+é+o+sentido+da+vida>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Disponível em: <<https://www.significados.com.br/contexto/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Disponível em: <<https://youtu.be/376c56dmHmY>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wV4vAtPn5-Q>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/calice.html>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <https://www.ebiografia.com/chico_buarque/>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3Uaqd4CCR8>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/pena-branca-e-xavantinho/48101/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Disponível em: <<https://portfeevale2012.wordpress.com/2012/11/12/niveis-de-linguagem/>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/fatores-adequacao-linguistica.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/conheca-as-principais-lutas-e-conquistas-das-mulheres>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde->>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/pitty/1524312/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/03/20-musicas-empoderadas-para-ouvir-no-dia-internacional-da-mulher-9743469.html>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada.html>>. Acesso em 6 set. 2018.

**APÊNDICE 1 - CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O ESTUDO DA
VARIAÇÃO ESTILÍSTICA NAS CANÇÕES**

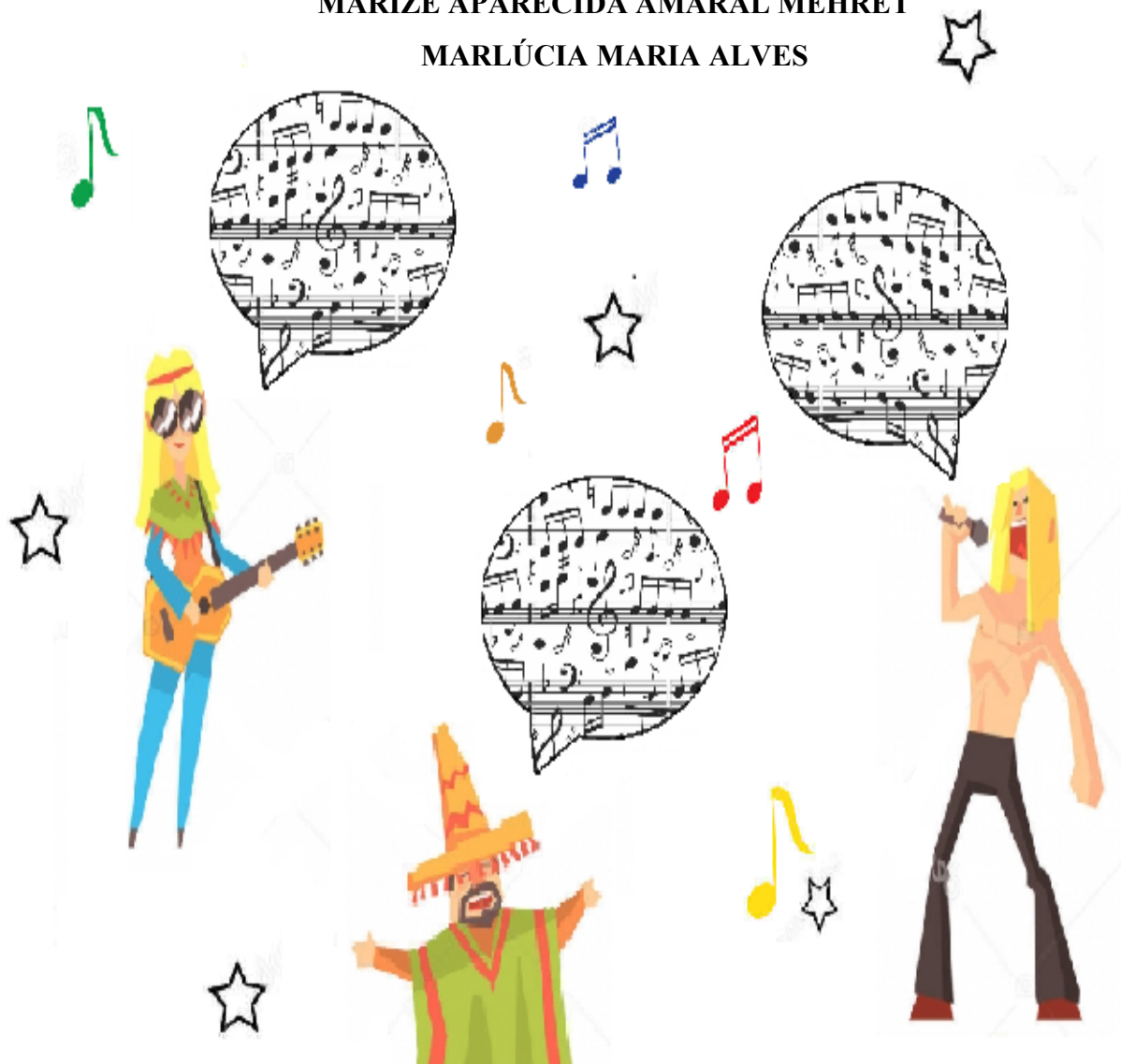




SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARIZE APARECIDA AMARAL MEHRET
MARLÚCIA MARIA ALVES



*Caderno de oficinas pedagógicas para o
estudo da Variação Estilística nas Canções*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
PRIMEIRA OFICINA: CONHECENDO A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL.....	6
SEGUNDA OFICINA: DESMISTIFICANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	6
TERCEIRA OFICINA: RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO.....	6
QUARTA OFICINA: OS FALARES DO MEU PAÍS.....	6
QUINTA OFICINA: COMPREENDENDO A ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA.....	62
AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	6
REFERÊNCIAS.....	41

Lista de imagens

Imagem 1 – Vídeo – História da língua portuguesa do Brasil.....	10
Imagem 2 – Preconceito linguístico – vídeo didático.....	14
Imagem 3 – Emicida falando sobre preconceito linguístico.....	15
Imagem 4 – <i>Videoclipe</i> da canção “Levanta e anda”.....	15
Imagem 5 – Vídeo “Decodificando Emicida	16
Imagem 6 – Tirinha – Hagar, o Horrível.....	19
Imagem 7 – Videoclipe da canção “Cálice”, de Chico Buarque.....	23
Imagem 8 – Vídeo da canção “Cálice”, com imagens reais do período ditatorial.....	24
Imagem 9 – Vídeo da canção “Cuitelinho”.....	29
Imagem 10 – Charge da quinta oficina.....	32

Lista de quadros

Quadro 1 – Letra da canção “Fantasia”	12
Quadro 2 – Atividades de reflexão – primeira oficina.....	13
Quadro 3 – Trecho da letra da canção “Levanta e anda”, de Emicida – segunda oficina.....	16
Quadro 4 – Atividade de reflexão linguística – segunda oficina.....	17
Quadro 5 – Primeira estrofe da canção “Cálice” – terceira oficina	23
Quadro 6 – Letra da canção “Cálice”, de Chico Buarque – terceira oficina.....	25
Quadro 7 – Atividades de reflexão – terceira oficina.....	27
Quadro 8 – Letra da canção “Cuitelinho” – quarta oficina.....	29
Quadro 9 – Atividade de reflexão linguística – quarta oficina.....	30
Quadro 10 – Atividade de monitoração estilística – quarta oficina.....	31
Quadro 11 – Roteiro para atividade de contexto situacional – quinta oficina.....	35
Quadro 12 – Roteiro para análise das canções – quinta oficina.....	36
Quadro 13 – Letra da canção “Loka”, de Simone e Simária – quinta oficina.....	36
Quadro 14 – Letra da canção “Ai que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mario Lago – quinta oficina.....	37
Quadro 15 – Letra da canção “Maria da Vila Matilde”, com Elza Soares – quinta oficina.....	37
Quadro 16 – Letra da canção “Desconstruindo Amélia”, com Pitty – quinta oficina.....	38
Quadro 17 – Letra da canção “Negona”, com Negra Jaque.....	38
Quadro 18 – Letra da canção “Vidinha de Balada”, com Henrique e Juliano – quinta oficina	39
Quadro 19 – Questionário de avaliação da intervenção didática.....	40

APRESENTAÇÃO

Caro professor, os alunos que ingressam na escola para adquirir a cultura escrita, além de trazerem cada um uma história singular e única de vida, trazem também o conhecimento das práticas sociais nas quais estão inseridos, fator natural da vida em sociedade. Da mesma forma, trazem marcas identitárias da sua cultura e das normas linguísticas da comunidade de fala a que pertencem. Na escola, espaço relegado à aquisição da cultura escrita, que se dá mediante o processo de escolarização, com vistas a desenvolver a competência linguística do estudante para as demandas de uma sociedade de práticas de letramento e escrita, essas vivências constituintes da identidade cultural do aluno não podem ser ignoradas, nem submetidas a um processo de apagamento desses saberes.

Embora as crenças linguísticas do contexto dos falantes da língua portuguesa levem ao reconhecimento de uma suposta uniformidade linguística, os estudos sociolinguísticos com referência à língua no contexto social, a partir de Willian Labov, já revelam há décadas a variação existente nas línguas. Não obstante, é necessário reconhecer que, mesmo sendo reconhecidamente representante da cultura formal falada e escrita, não pode o meio escolar deixar de reconhecer as diversas possibilidades de uso da língua, nas diversificadas práticas sociais nas quais os falantes estão envolvidos. No próprio espaço da sala de aula há, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), muitas variedades linguísticas em convivência.

Os PCN³⁶ como documento oficial que norteia a prática pedagógica na educação nacional, de leitura indispensável para o docente, trazem o reconhecimento e as recomendações sobre o tratamento do tema no ensino de língua.

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 linguística 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 das comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29).

³⁶ Atualmente os sistemas educacionais mobilizam as formações continuadas dos docentes no sentido de apoderar-se dos pressupostos contidos na BNCC, o mais recente documento de orientação curricular que doravante deverá nortear as práticas pedagógicas desses sistemas, embora, ainda alvo de severas críticas pela forma pouco democrática como está sendo implementado.

Essas prerrogativas contidas nos PCN encontram obstáculos para integrarem efetivamente a prática pedagógica no ensino de língua, por vezes, pela resistência do professor, dada a tradição do ensino de língua arraigada aos preceitos gramaticais, centrado no uso isolado da sentença, fora do uso social da língua como propõe o repertório da Sociolinguística, com vistas à aquisição de um padrão de língua distante do uso real. Todavia quando há predisposição do professor para ensinar um ensino de língua que contemple essa realidade do contexto escolar, ele encontra dificuldades para obtenção de um material adequado para o tratamento do tema, visto que o livro didático, principal ferramenta de ensino do professor, relega uma importância maior ao tratamento dos gêneros discursivos/textuais, geralmente relacionados à aquisição de estruturas sintáticas tradicionais e fixação de prescrições gramaticais.

A variação linguística nos materiais didáticos, às vezes, cumpre mera formalidade por exigência do PNLD (Brasil, 2009, p. 18), que traz em suas recomendações

um dos objetivos centrais para o ensino de Língua Portuguesa, ao longo de todo o ensino fundamental: o desenvolvimento de atitudes e capacidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística.

Dessa forma, uma mudança de postura em relação ao ensino da língua portuguesa representa para o docente um grande desafio, visto que o ensino voltado para a diversidade da língua carece de subsídios que permitam o tratamento adequado da heterogeneidade linguística que alcance resultados produtivos para ampliação da competência linguística dos estudantes. Assim, há de um lado, a tomada de consciência e reconhecimento da necessidade de uma nova abordagem para o ensino de língua, e do outro a indefinição de como fazê-la e de onde encontrar suporte didático para o trabalho.

Tendo como ponto de partida o pressuposto de Faraco (2017, p. 166), quando afirma que

é postulado que devemos considerar clássico na percepção que os linguistas têm do funcionamento sociolinguístico da língua e que decorre, em especial, da evidência da variação estilística, isto é, do fato de que os falantes não são monoestilísticos, mas alteram a forma da sua expressão, adaptando-a às circunstâncias. Em consequência não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias (daí os linguistas afirmarem que a “propriedade” é mais importante que a correção).

Configura-se então o propósito de organização de uma proposta didática que pudesse servir de suporte ao docente de língua portuguesa para um trabalho com a variação estilística, como um referencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, conforme a exigência do contexto e sob a perspectiva dos gêneros discursivos/textuais.

Dessa forma, a temática proposta foi dividida para aplicação em oficinas pedagógicas, organizadas numa sequência de momentos, que perfizeram um total de doze aulas, e algumas extras para a avaliação das oficinas, entrega de algumas atividades, encerramento e agradecimentos. O objetivo foi que, gradativamente, o aluno fosse adquirindo conhecimentos, tais como: noções sobre a variação linguística do português brasileiro, dos estilos e gêneros musicais, do contexto, das condições de produção, do viés histórico, político e social da canção. A expectativa foi de que esses conhecimentos, ao final, permitissem a percepção, pelo aluno, de que a aquisição do processo de letramento e escrita está diretamente relacionado ao domínio dos recursos linguísticos como meios de adequação ao contexto de comunicação/produção, os quais compõem a variação estilística.

Cada uma das oficinas contém o esclarecimento dos objetivos estabelecidos para a realização das atividades, a indicação das estratégias sugeridas para as reflexões propostas, bem como os procedimentos a serem adotados. Além disso há os boxes com sugestões e orientações ao professor e com material de sugestão de leitura complementar e/ou fundamentação teórica para orientar o docente acerca da metodologia de desenvolvimento dos temas.

As atividades elaboradas na proposta de intervenção didática tiveram como propósito levar os alunos a reconhecerem a diversidade linguística; a variação constitutiva das línguas e a importância de se conhecer os usos linguísticos e os fatores que neles interferem por meio de um gênero discursivo/textual, presente no seu cotidiano. Como estratégia de suporte para o aprendizado foram utilizados, vídeos das canções, letras das composições musicais, charges, tirinhas, biografias e textos didáticos. Quanto ao material didático, foram usados o quadro branco, o *datashow* e amplificador de som.

A proposta de intervenção didática foi elaborada tendo como método o gênero “oficina pedagógica”, pelo caráter de construção e apreensão coletiva do conhecimento que ele oferece, uma vez que viabiliza o trabalho em grupo, a oportunidade de acompanhamento e intermediação das discussões e, em tempo, permite que se façam alterações nos enfoques dados ao tema, tornando mais produtivo o processo de ensino-aprendizagem.

A organização da intervenção foi composta por cinco oficinas pedagógicas estruturadas em diferentes momentos para atingir os propósitos desejados. O principal objetivo das oficinas foi o de estudar como se apresenta a variação estilística no gênero canção e empregar esse

conhecimento como referência para os outros contextos de uso da língua, tendo como público alvo o nono ano do ensino fundamental de uma unidade de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

A **primeira oficina**, intitulada “Conhecendo a língua portuguesa do Brasil”, foi elaborada para uma sondagem inicial, visando verificar as crenças linguísticas dos alunos, frente à diversidade linguística do país e o ensino de língua. Desse modo, a oficina foi organizada em cinco momentos e teve como objetivo, primeiramente, conhecer as crenças dos alunos sobre o aprendizado da língua, para então inserir noções sobre a diversidade linguística; as diferenças entre o português brasileiro e o português de Portugal, inserir noções sobre os diferentes usos da língua e sobre preconceito linguístico.

A **segunda oficina** foi organizada em quatro momentos e teve como objetivos a desconstrução do preconceito linguístico presente entre os alunos; elevar a sua autoestima linguística; apresentar diferentes usos da língua e inserir noções de estilo e de reconhecimento do público-alvo, direcionando a construção do conhecimento para as condições de produção que irão interferir nas escolhas linguísticas; valorizar as possibilidades que a língua oferece para o desenvolvimento da competência linguística e perceber a existência das variantes.

A **terceira oficina** foi estruturada em quatro momentos, a partir dos seguintes objetivos: retomar as noções do significado de contexto; reconhecer a importância do contexto para a interpretação da mensagem; perceber o papel que desempenha o contexto de comunicação nas escolhas de palavras e expressões da língua. A aplicação foi iniciada com a interpretação de uma tirinha do Hagar em que, numa conversa com Hamlet, cada um dos interlocutores interpreta a mensagem a partir de diferentes contextos. Acredita-se que a abstração pelo aluno do sentido do contexto e de como ele interfere nas escolhas linguísticas é pré-requisito para a sequência de passos que conduzirão a análise das questões.

A **quarta oficina** foi organizada em quatro passos, buscando atingir os seguintes objetivos: reconhecer e atestar com naturalidade os diferentes falares; identificar normas linguísticas distintas; treinar a escrita em diferentes domínios sociais; reconhecer graus de monitoração estilística. Para facilitar a compreensão deste último termo, fez-se uso do termo “mais e menos formal”, fundado nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004).

A **quinta-oficina** foi estruturada em seis momentos, a partir de três objetivos, a saber: compreender e reconhecer os níveis de linguagem; adequar a linguagem ao contexto situacional e identificar o viés ideológico presente no gênero canção. Esta oficina, na verdade, oferece um parâmetro do que foi assimilado pelo aluno em outros encontros. Quanto à análise do viés

ideológico da canção foi considerado por certamente interferir nas condições de produção da canção, o que certamente irá refletir nas escolhas linguísticas do autor.

Como encerramento do trabalho, foi elaborado um questionário de avaliação das oficinas pelos alunos participantes da pesquisa. Para essa avaliação foi esclarecido aos alunos que teriam a liberdade para tecer críticas e que estas poderiam ser suporte para aprimoramento da proposta de intervenção e que não precisariam se identificar nesta avaliação

A expectativa é de que o docente que optar por aplicar essas oficinas consiga realizar um trabalho que amplie a competência linguística dos seus alunos, nas habilidades faladas e escritas, num direcionamento de desconstrução da crença linguística de “certo” e “errado” em língua. Além disso, espera-se que percebam que a adequação ao contexto comunicativo está relacionada às escolhas linguísticas do falante, buscando maior eficácia no que pretende transmitir, reconhecendo a diversidade da língua como um patrimônio dos falantes, uma riqueza do idioma.

Espera-se também que esse caderno possa servir de subsídio para o trabalho do docente com a variação estilística, que caracterize uma prática transformadora no ensino da língua e que possa servir como complemento das aulas de língua portuguesa, numa postura mais realista do uso da língua, que contribua no enfrentamento ao preconceito linguístico no ambiente escolar. Da mesma forma, que desenvolva a prática acolhedora das variedades presentes nesse meio.

PRIMEIRA OFICINA
CONHECENDO A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL
(Tempo estimado – duas horas-aula)

OBJETIVOS

- Diagnosticar algumas crenças dos alunos sobre o aprendizado de língua;
- Apresentar um pouco da história da língua portuguesa;
- Verificar o que já sabem sobre variação linguística;
- Introduzir algumas noções sobre a diversidade linguística.

ESTRATÉGIAS

1º momento

- Iniciar um diálogo com os alunos, buscando saber como se sentem em relação ao aprendizado da língua, das dificuldades que encontram nesse aprendizado e em relação à disciplina de Língua Portuguesa, o que pensam. Nessa conversa buscar já desmistificar algumas crenças que demonstrem baixa autoestima sobre a língua.

2º momento

- Apresentar o vídeo “História da Língua Portuguesa no Brasil”, que revela as influências e contribuições linguísticas desde a chegada dos portugueses.

Imagem 1 – Vídeo “História da língua portuguesa do Brasil – primeira oficina



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=OhcmFKsWCFk> >. Acesso em: 10 ago. 2018.

3º momento

- Abrir o espaço para as discussões sobre o vídeo

- *Professor/a, deixe que os alunos comentem sobre a história da língua portuguesa do Brasil e as questões linguísticas apresentadas no vídeo, como as diferenças entre o português brasileiro e o de Portugal, estimulando o debate sobre elas, fazendo interferências e esclarecendo os equívocos, quando julgar necessário. Em seguida proponha a leitura em voz alta do texto do box 1, para fundamentar as noções sobre a diversidade linguística do português brasileiro.*
- *É importante fazer a leitura do texto sobre “variação linguística” (in box), analisando com eles as características de um texto escrito numa modalidade mais formal da língua estabelecendo comparação com os outros discursos menos formais.*
- *Entregar aos alunos o material impresso da letra da canção interpretada por Gal Costa no vídeo, para análise dos elementos linguísticos da letra, já inserindo noções sobre as escolhas linguísticas. É relevante também apresentar aos estudantes uma breve biografia da cantora (sugestão in box) para situar a canção e o contexto histórico da produção.*

4º momento

- Leitura e reflexão sobre o material in box sobre variação linguística

Box 1 Sugestão de material para leitura

(...) As pessoas, utilizam formas distintas da mesma língua. A estas mudanças no uso da língua, explicadas devido uma rede interligada de informações, que determinam a escolha de um determinado modo – tais como: região em que se vive, faixa etária distinta, grupos sociais diferentes, etc. ... – chamamos VARIEDADE LINGÜÍSTICA.

Assim, as variedades linguísticas constituem as variações que um idioma qualquer apresenta, em função da condição social, cultural, histórica e regional em que um indivíduo o utiliza. Constituindo-se como parte integrante do universo língua, as variantes possuem o objetivo principal de promover a comunicação interativa e verdadeiramente efetiva entre as pessoas. (Adaptado)

Disponível em:
<<https://movimentoculturalgaia.wordpress.com/2010/03/05/variedades-linguisticas/>>
.Acesso em 19 ago. 2018.

Box 2 Sugestão de material para leitura

Gal Costa, nome artístico de Maria da Graça Costa Penna Burgos, (Salvador, 26 de setembro de 1945) é uma cantora brasileira. Já vendeu cerca de 500 Milhões de discos ao longo de sua carreira.

Gal Costa é filha de Mariah Costa Pena, falecida em 1993 que foi sua grande incentivadora, e Arnaldo Burgos. Sua mãe contava que durante a gravidez passava horas concentrada ouvindo música clássica, como num ritual, com a intenção de que esse procedimento influísse na gestação e fizesse que a criança que estava por nascer fosse, de alguma forma, uma pessoa musical. Gal jamais conheceu o seu pai, que faleceu quando ela tinha por volta de 15 anos. Por volta de 1955 se torna amiga das irmãs Sandra e Dedé (Andréia) Gadelha, futuras esposas dos compositores Gilberto Gil e Caetano Veloso, respectivamente. Em 1959 ouve pela primeira vez o cantor João Gilberto cantando Chega de saudade (Tom Jobim/Vinícius de Moraes) no rádio; João também exerceu uma influência muito grande na carreira da cantora, que também trabalhou como balconista da principal loja de discos de Salvador da época, a Roni Discos. Em 1963 é apresentada a Caetano Veloso por Dedé Gadelha, iniciando-se a partir uma grande amizade e profunda admiração mútua que perdura até hoje.

Disponível em:
<<https://www.letras.com.br/biografia/gal-costa/>>..Acesso em: 25/09/2018.

5º momento

➤ Apresentar a letra da canção “Canta Brasil” e propor uma análise das escolhas linguísticas da letra da canção.

Quadro 1 – Letra da canção “Fantasia”, de Gal Costa.

Canta Brasil

Gal Costa

Fantasia

As selvas te deram nas noites teus ritmos bárbaros
E os negros trouxeram de longe reservas de pranto
Os brancos falaram de amor em suas canções
E dessa mistura de vozes nasceu o teu canto

Brasil,

Minha voz enternecida
Já adorou os teus braços
Na expressão mais comovida
Das mais ardentes canções
Também na beleza desse céu
Onde o azul é mais azul
Na aquarela do Brasil
Eu cantei de norte a sul
Mas agora o teu cantar
Meu Brasil quero escutar
Nas preces da sertaneja
Nas ondas do rio-mar
Oh, esse rio turbilhão
Entre selvas de rojão
Continente a caminhar

No céu, no mar, na terra

Canta Brasil.

No céu, no mar, na terra

Canta Brasil.

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/gal-costa/discografia/fantasia-11.html>>. Acesso em: 10 ago.2018.

6º momento

- Realização de atividades referentes às informações do vídeo

Quadro 2 – Atividades de reflexão – primeira oficina.

Atividades

1. Pudemos verificar assistindo ao vídeo que a língua portuguesa do Brasil começa a se distanciar da língua portuguesa de Portugal desde o Brasil Colônia. Dentre os fatores que provocaram este distanciamento, cite três que você considerou mais importantes.
2. O vídeo menciona as diferenças do léxico (vocabulário) entre as regiões, dependendo do fluxo migratório que receberam. Que palavras você conhece que são de regiões diferentes da sua?
3. Sobre as influências sofridas pela língua comentadas no vídeo, cite três que mais chamaram a sua atenção.
4. Das palavras que incorporaram o léxico da língua portuguesa mencionadas no vídeo, cite algumas que você emprega no seu dia a dia.
5. Você considera que alguns diferentes falares da língua podem gerar preconceito? Você já ouviu falar de preconceito linguístico? O que significa?
6. Quais expressões da língua utilizadas na canção engrandecem o país?

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

- *Professor/a, depois de distribuir as atividades e destinar o tempo de uma aula para a realização delas. É oportuno fazer uma discussão coletiva das questões com a turma, buscando dar voz aos estudantes e, a partir das respostas dadas por eles, enfatizar a diversidade existente na língua. A sugestão é que a turma seja organizada em duplas, como a proposta do gênero oficina para a construção coletiva do conhecimento. É importante fazer o registro de questões pontuais das discussões feitas para um acompanhamento mais efetivo do trabalho realizado, como as interferências que se fizerem pertinentes por parte do professor..*

SEGUNDA OFICINA
DESMISTIFICANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO
(Tempo estimado – três horas-aula)

OBJETIVOS

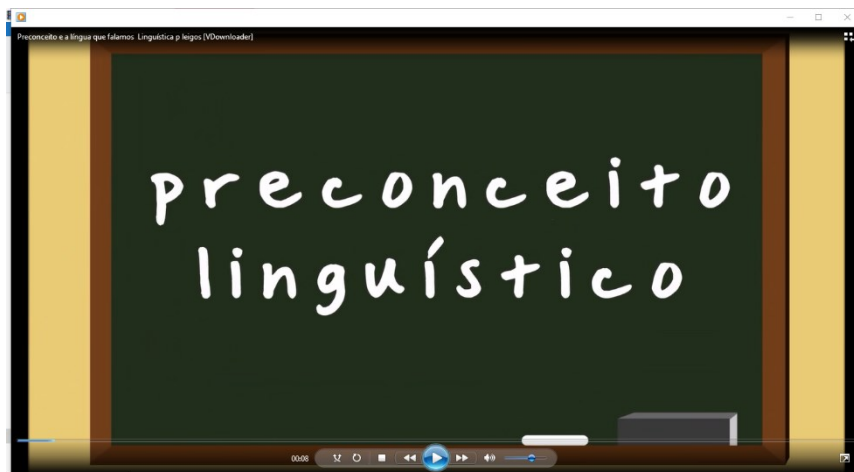
- Contribuir para desconstruir o preconceito linguístico presente entre os alunos;
- Elevar a autoestima linguística;
- Apresentar diferentes usos linguísticos;
- Inserir noções de estilo.

ESTRATÉGIAS

1º momento

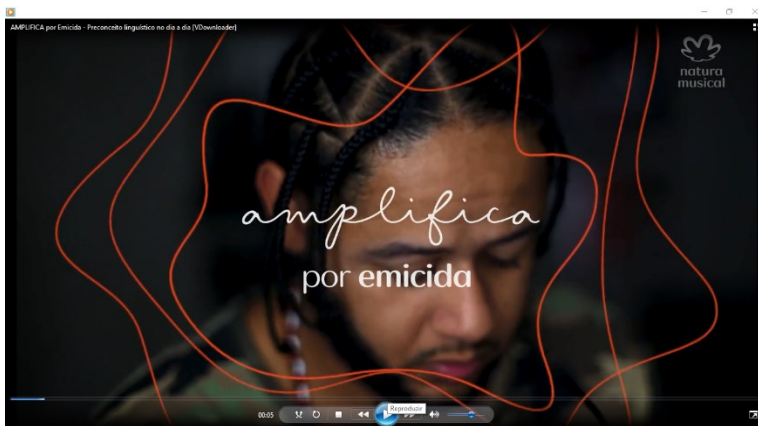
- Exibir para os alunos os dois vídeos abaixo sobre preconceito linguístico.

Imagem 2 – Vídeo sobre preconceito linguístico – primeira oficina



Fonte: <<https://youtu.be/qlhsiMWT-eQ>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Imagem 3 – Emicida falando sobre preconceito linguístico.



Fonte: < https://youtu.be/hfpfFQ_NVgg >. Acesso em: 20 ago. 2018

- *Professor/a, os alunos assistirão a dois vídeos que tratam do mesmo assunto, além do texto sobre “variação linguística”. É relevante ressaltar que nos vídeos e no texto são empregados diferentes estilos de utilização da língua, assim essas diferenças entre os discursos devem ser trabalhadas com os alunos. Todavia, é preciso cuidado ao identificá-las sem reforçar estereótipos, estigmatizar ou fazer referência ao mito do “certo” e “errado” na língua.*
- *Propõe-se questionar os alunos a que contexto remete o título da canção. Depois de apresentar o vídeo em que o autor contextualiza a produção, discutir com os alunos o que muda na interpretação da letra da canção.*

2º momento

➤ Assistir ao videoclipe da canção “Levanta e anda”, em seguida, distribuir a letra da canção aos estudantes e verificar o que os alunos entenderam da letra da canção.

Imagem 4 – Videoclipe da canção “Levanta e anda” do Rapper Emicida – segunda oficina.



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5OcuH8> >. 30 ago. 2018.

Quadro 3 – Letra da canção ‘Levanta e anda’ – segunda oficina.

Levanta e Anda (part. Rael da Rima)
Emicida

Com a alma cheia de mágoa e as panela vazia
 Sonho imundo só água na geladeira
 E eu querendo salvar o mundo
 No fundo é tipo David Blaine
 A mãe assume, o pai some de costume
 No máximo é um sobrenome
 Sou o terror dos clone
 Esses boy conhece Marx
 Nós conhece a fome
 Então cerra os punho, sorria
 E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazias

Fonte: <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida>>. Acesso em: 2 set 2018.

3º momento

➤ Assistir ao vídeo em que autor apresenta o contexto de produção da canção e discutir com os alunos o que muda na interpretação da letra.

Imagem 5 – Vídeo “Decodificando Emicida” – segunda oficina.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=7i8mExQIAv8>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

4º momento

➤ Atividades para estimular os estudantes na reflexão sobre as escolhas linguísticas do autor.

Quadro 4 – Atividade de reflexão linguística – segunda oficina.

1. Que contexto o autor tenta retratar no trecho da letra da canção?
2. Há alguma construção linguística que você considera diferente do padrão de escrita apreendido na escola?
3. Na sua opinião por que motivo o autor escolheu escrever desse modo?
4. Há diferentes formas de dizer uma mesma coisa? Dê exemplos.
5. Qual o significado da palavra “quebrada” no contexto da canção?
6. A que contexto nos remete o título da música?
7. Considerando o significado da palavra “quebrada” e outras possibilidades de uso da língua, preencha o quadro abaixo com outras escolhas linguísticas sem alterar o sentido da frase.

E	jamaiz	volte	pra	sua	quebrada

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

5º momento

➤ Culminância com discussão coletiva das atividades

- *Professor/a, a intenção, nesse caso, é que o estudante reconheça o contexto (explicar resumidamente o sentido da palavra) por meio da linguagem utilizada pelo autor; reflita sobre o porquê dessas escolhas linguísticas: se pela musicalidade e ritmo ou pelo público alvo da canção. E, desse modo, possa compreender que há diferentes usos linguísticos para um mesmo sentido. Aos poucos constrói-se a noção de estilo, a fim de apresentar ao estudante a variação estilística da língua..*

Box 3: Material para leitura

Sobre o *rapper*

Leandro Roque de Oliveira (São Paulo, 17 de agosto de 1985), mais conhecido pelo seu nome artístico Emicida é um rapper e produtor musical brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil nos últimos anos.

O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e homicida". Por causa de suas constantes vitórias nas batalhas de freestyle, seus amigos começaram a falar que Leandro era um "assassino", e que "matava" os adversários através das rimas. Mais tarde, o rapper criou também uma conotação de sigla para o nome: E.M.I.C.I.D.A (Enquanto Minha Imaginação Compor Insanidades Domino a Arte).

A carreira de Emicida teve início no começo dos anos 90, quando seus pais organizavam bailes black, ele começava a compor suas músicas. Oriundo de família pobre, ele compunha as músicas e passava para seu amigo gravá-las e vendê-las.

Emicida é conhecido por suas rimas de improviso, o que fez ele tornar-se um dos MC's mais respeitados. Venceu onze vezes consecutivas a batalha de MC's da Santa Cruz e por doze vezes a Rinha dos MC's. O rapper não tem contrato com nenhuma gravadora e segundo a Revista Época, vendeu mais de 3 mil CDs no boca-a-boca, em modo artesanal. Em 2007, Emicida vendeu 700 cópias de um single, sem o mesmo ser colocado na internet. Ele chama-se "Triunfo", e foi o primeiro do artista.

Ele é considerado como a maior promessa do rap nacional após a morte de Sabotage, e tem mais de 1 milhão de acessos no YouTube e 130 mil no MySpace. Lançou no primeiro trimestre de 2009 o seu mixtape de estreia, Pra quem já Mordeu um Cachorro por Comida, até que eu Cheguei Longe..., o qual traz 25 faixas desde o início da sua carreira, em 2006. Atualmente, ele tem a meta de vender 1000 cópias por semana do disco, onde os preços variam de R\$ 2 até R\$ 15.

Emicida foi indicado ao VMB 2009, onde concorreu em "Melhor Grupo/Artista de Rap", "Aposta MTV" e "Videoclipe do Ano", com a canção Triunfo, mas acabou derrotado em todas[6]. O cantor tem fãs em diversos países além do Brasil, principalmente Japão, França e Portugal.

Disponível em: <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida> /> Acesso em: 26 ago. 2018.

- *Professor/a, os materiais sugeridos representam uma direção para as reflexões sobre os temas abordados, que podem ser enriquecidas com outras leituras e visões sobre os temas.*

TERCEIRA OFICINA

RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO

OBJETIVOS

- Retomar noções do significado de contexto;
- Reconhecer a importância do contexto para a interpretação da mensagem;
- Perceber que o contexto de comunicação é que influencia as escolhas de palavras e expressões da língua.

ESTRATÉGIAS

1º momento

- Interpretação da tirinha do Hagar

Imagem 6 – Tirinha – Hagar, o Horrível – terceira oficina.



Fonte: <<https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+hagar+Qual+é+o+sentido+da+vida>> Acesso em:

Para refletir: “Na tirinha, as duas personagens se referem ao mesmo contexto?”

- *Professor/a, nos três primeiros momentos, pretende-se as estratégias utilizadas levem o aluno a reconhecer, ainda sem uma fundamentação maior, a importância de conhecer o contexto para a eficácia da interpretação. Também ao analisar separadamente a primeira estrofe da canção, visa-se levar o aluno a compreender como o desconhecimento do contexto pode conduzir a interpretações equivocadas.*

2º momento

➤ Apresentar conceitos sobre contexto, num texto didático e de fácil compreensão pelos alunos.

Box 4 - Sugestão de material para leitura

Contexto é o conjunto de elementos físicos ou situacionais que ajudam o receptor da mensagem a compreendê-la. Esses elementos caracterizam o **texto**, que é uma comunicação de ideias expressas através de palavras escritas.

A relação entre **texto e contexto** é fundamental para que a mensagem a ser transmitida seja compreendida. Quando um leitor começa a ler um **texto**, a primeira coisa que ele faz, mesmo que inconscientemente, é tentar compreender a que o conteúdo se refere. À medida que a leitura avança, alguns elementos ajudam a compreender qual assunto está sendo abordado. A esse conjunto de elementos, dá-se o nome de **contexto**.

Tipos de contexto - Confira abaixo exemplos dos principais tipos de contexto:

Contexto de produção

Conjunto de elementos considerados pelo emissor da mensagem durante a criação de um texto. Nesse sentido, são tidas em conta tanto a realidade do emissor quanto a do receptor da mensagem. Aspectos como finalidade da comunicação, público-alvo, lugar onde o texto será veiculado, realidade sociocultural de emissor/receptor são observados. O **contexto de produção** permite que um emissor aborde um mesmo tema de maneiras diversas. Consulte abaixo alguns exemplos e veja como uma mesma mensagem pode ser transmitida de forma diferente consoante o objetivo do autor:

Exemplo: Vem conhecer a pizzaria que abriram no bairro.

Finalidade da comunicação: informativa

Público-alvo: pessoa amiga

Lugar onde o texto será veiculado: sms/celular

Realidade do emissor: morador da região

Realidade do receptor: morador da região

Exemplo: Venha conhecer a mais nova pizzaria da região!

Finalidade da comunicação: informativa/campanha de marketing

Público-alvo: público geral

Lugar onde o texto será veiculado: panfleto

Realidade do emissor: proprietário da pizzaria

Realidade do receptor: potencial cliente/morador da região

Disponível em <https://www.significados.com.br/contexto/>. Acesso em: 20/08/2018

- *Professor/a, faz-se necessária uma análise bem detalhada na leitura do material in box dos tipos de contexto, buscando esclarecer para os alunos a importância que esse conhecimento tem para compreensão e interpretação da mensagem (falada ou escrita), acrescentando, se necessário, exemplos além dos citados no material de leitura.*

Box 5 - Sugestão de material para leitura

Contexto linguístico

Conjunto de propriedades linguísticas que acompanham um texto ou discurso.

Exemplo: Hoje Carla chegou na hora.

O uso do advérbio “hoje” contextualiza um hábito e indica que Carla não costuma ser pontual.

Contexto extralinguístico

Conjunto de fatores externos ao texto ou discurso (faixa etária, época, local, tempo, grupo social, ambiente físico, etc.) que ajudam a compreender a mensagem emitida.

Exemplo: Fogo!

Através de um contexto extralinguístico é possível compreender se o uso da palavra ocorreu em uma situação de incêndio ou em uma aula de tiro, por exemplo.

O **contexto histórico** e o **contexto social** são dois dos contextos extralinguísticos mais relevantes. Vejamos um pouco mais sobre eles:

Contexto histórico

Indica circunstâncias ou fatos relacionados a um momento de determinada época, como um cenário político, social, cultural e econômico.

Exemplo: O Iluminismo é um movimento filosófico, literário e intelectual que defende a crença na razão humana e na ciência. Surgiu em um momento de descobertas tecnológicas, como a invenção da máquina a vapor, e ocorreu no período de transição entre o feudalismo e o capitalismo.

O **contexto histórico** ajuda a compreender a conjuntura histórica que envolveu o movimento.

Contexto social

É um conjunto de fatores sociais como tipo de ambiente, tipo de linguagem, classe social, condições econômicas, nível de escolaridade, relações humanas, etc., que estão relacionados com a integração de um indivíduo na sociedade.

Exemplo: O menino vivia em um bairro pobre do subúrbio bem afastado do centro da cidade e, com isso, mais da metade de seu dia era de idas e vindas no transporte público.

O **contexto social** indica as condições sociais nas quais o menino vive.

Falta de contexto

A falta de contexto pode tornar a comunicação ambígua ou até mesmo dúbia, como podemos ver nestes exemplos:

Exemplo: Que belas férias!

Sem o contexto, não é possível compreender o verdadeiro sentido da frase. Como não há nenhum elemento físico ou situacional (circunstâncias, clima, local, estado de espírito do emissor da mensagem, condições nas quais ele se expressou, etc.) não é possível saber se as férias realmente foram maravilhosas ou se a frase retrata uma péssima experiência expressada através de ironia.

Exemplo: Minha coroa é linda!

Diante da falta de contexto, não é possível ter a certeza do sentido da frase. A palavra “coroa” tanto pode se referir ao objeto de adorno característico da realeza, quanto a uma pessoa de meia-idade ou idosa.

Uma informação inicial relativa ao contexto, como por exemplo, uma breve descrição de uma cerimônia de coroação, com a presença de reis e rainhas, um ambiente monárquico, etc. conduziria a determinado sentido da palavra.

Disponível em < <https://www.significados.com.br/contexto/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

3º momento

➤ Assistir ao vídeo da canção “Cálice”, de Chico Buarque.

Imagem 7 – videoclipe da canção “Cálice”, de Chico Buarque – terceira oficina.



Fonte: <<https://youtu.be/376c56dmHmY>>. Acesso em: 150 ago. 2018.

4º momento

- Destacar a primeira estrofe e solicitar que os alunos reflitam a que contexto ela remete.

Quadro 5 – primeira estrofe da canção “Cálice” – terceira oficina

“Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue”

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

5º momento

- Assistir novamente ao vídeo da canção, porém desta vez com imagens do contexto do período de repressão.

Imagem 8 – vídeo da canção “Cálice”, com imagens reais do período ditatorial.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=wV4vAtPn5-Q>>. Acesso em: 15 ago.2018.

- *Professor/a, este é o momento de fundamentar as noções de contexto, mencionar o contexto histórico, por ocasião da força das imagens que retratam esse período; os recursos linguísticos empregados pelo artista para que a mensagem fique ambígua, podendo estar relacionada a mais de um contexto como estratégia para driblar a vigilância da censura e outros. Na discussão coletiva sobre a primeira estrofe, os estudantes vão certamente relacioná-la ao contexto bíblico da agonia e morte de Jesus. Neste momento, aproveitar para inserir o contexto real da produção da canção.*

Box 6 - Sugestão de material para leitura

Segundo Meneses (1982), as canções contra a repressão política da Ditadura Militar, instaurada no Brasil após o golpe militar de 1964, atingem seu auge no governo do General Emílio Garrastazu Médici, época de maior atividade da censura, que se inicia em 1968 com o ato institucional número 5 (AI 5), que cerceou a liberdade de expressão e que atribuía ao presidente da República a plenitude do poder ditatorial. São fatos desse período cassações, prisões e aposentadorias de professores universitários.

Dentro desse contexto, conforme Meneses (1982), o ritmo e a escolha lexical nas composições de música estarão sujeitos à censura, criando-se, assim, uma semântica de repressão. Essas composições são estruturadas a partir de um campo vasto e rico de significações, dada a necessidade de “camuflar-se” a intenção comunicativa das músicas. Desse modo, constrói-se – especialmente nas canções de Chico Buarque – um campo semântico com palavras e expressões identificadas pelo leitor/ouvinte que, conhecendo o contexto, consegue, a partir dessa seara de significação, decodificar a mensagem

Quadro 6 – Letra da canção “Cálice”, de Chico Buarque – terceira oficina.

Cálice

Chico Buarque

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado

Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça

- *Professor/a, Pretende-se que o aluno possa apoderar-se da compreensão da importância de conhecer o contexto da produção para poder entendê-la; que consiga perceber que há mais elementos envolvidos na comunicação escrita que meramente o conhecimento do código linguístico e comece a reconhecer que o contexto comunicativo pode condicionar as escolhas linguísticas do falante ou produtor de texto. In box, o contexto em que a canção foi produzida.*

Box 7 - Sugestão de material para leitura

Chico Buarque de Holanda (1944) é músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Revelou-se ao público quando ganhou com a música "A Banda", interpretada por Nara Leão, o primeiro Festival de Música Popular Brasileira. Chico logo conquistou reconhecimento de críticos e público. Fez parceria com compositores e interpretes de grande destaque, entre eles, Vinícios de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Edu Lobo e Francis Hime.

Durante o regime militar teve várias músicas censuradas e foi ameaçado, se exilou na Itália em 1969. Suas canções denunciavam aspectos sociais e culturais da época. Sua volta ao Brasil em 1970, foi comemorada com manifestações de amigos e admiradores. Chico foi casado com a atriz Marieta Severo, com quem teve três filhas, Silvia, Helena e Luíza. Seus últimos romances publicados foram: Estorvo (1991), Benjamim (1995), Budapeste (2003) e Leite Derramado (2009).

Francisco Buarque de Holanda mais conhecido como Chico Buarque de Holanda, nasceu no Rio de Janeiro, é filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e da pianista Maria Amélia Cesário Alvim. Em 1946 a família muda-se para São Paulo, onde seu pai é nomeado diretor do Museu do Ipiranga. Em 1953, Chico e a família vão morar na Itália, onde Sérgio Buarque vai dar aulas na Universidade de Roma. De volta a São Paulo, Chico já mostrando interesse pela música, compõe "Umas Operetas" que cantava com as irmãs. A música fazia parte do seu dia a dia, ouvia músicas de Noel Rosas e Ataúlfo Alves. Recebeu grande influência musical de João Gilberto. Disponível em: https://www.ebiografia.com/chico_buarque/ acesso em: 29 ago . 2018.

6º momento

- Propor atividades de análise linguística sobre a letra da canção “Cálice”.

Quadro 7 – Atividades de reflexão – terceira oficina.

Atividades sobre a letra da canção

1. Agora que você entendeu o contexto em que a canção foi produzida, identifique expressões linguísticas e palavras que o autor precisou empregar para driblar a censura e escreva-as no cartão para depois encaixá-las no mural.
2. Pensando no contexto do regime de repressão de 1964, quem é o “pai” a quem o eu-lírico invoca?
3. Que conhecimento faz com que você entenda o que o autor quis transmitir com a expressão “filho da outra”?
4. Se fosse resumir numa frase o assunto de que trata a canção, como escreveria?
5. Como a palavra “cálice” seria escrita se não houvesse a necessidade de driblar a censura do regime militar?

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

- *Professor/a, pode-se concluir esta oficina, corroborando a importância que tem o contexto de produção e falar também acerca do público alvo (empregado na teoria sociolinguística como “audiência”), que também interfere nas escolhas linguísticas do autor, sendo mais um dos condicionantes da adequação linguística. Outro fator preponderante nas escolhas linguísticas e na canção em questão também se verifica é a ideologia e relações de poder que direcionam as escolhas linguísticas.*

QUARTA OFICINA
OS FALARES DO MEU PAÍS
(Tempo estimado – quatro horas-aula)

OBJETIVOS

- Reconhecer e atestar com naturalidade os diferentes falares;
- Identificar normas linguísticas distintas;
- Treinar a escrita em diferentes domínios sociais;
- Reconhecer graus de monitoração estilística.

ESTRATÉGIAS

1º momento

- Levar os alunos para um trabalho de pesquisa, no laboratório de informática, dos diversos falares no meio urbano e rural.

- *Professor/a, nessa atividade o intuito é de que a pesquisa torne mais preciso para os alunos o tema a ser tratado na oficina, um pré-requisito necessário para o aluno compreender melhor essa diversidade de falares no meio urbano e compreender o quase processo de desaparecimento do falar rural, quando inserido no meio urbano.*

2º momento

- Distribuir cartolinas ou outro material para que os estudantes registrem as informações da pesquisa.

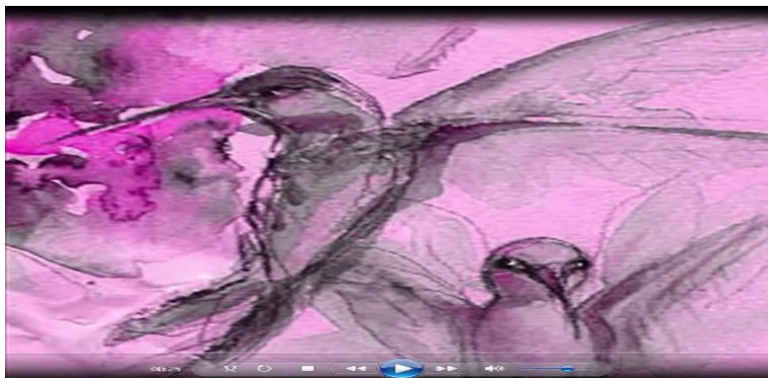
3º momento

- Apresentação e discussão coletiva das informações do material registrado.

4º momento

➤ Distribuir a letra da canção “Cuitelinho”, de Pena Branca e Xavantinho e assistir com os alunos ao vídeo da canção.

Imagem 9 – Vídeo da canção “Cuitelinho” – quarta oficina.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3Uaqd4CCR8>>. Acesso em 10 ago. 2018.

Quadro 8 – Letra da canção “Cuitelinho” – quarta oficina

Cuitelinho

Pena Branca e Xavantinho

Cheguei na beira do porto
 Onde as ondas se espáia
 As garças dá meia volta
 E senta na beira da praia
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão de rosa caia, ai, ai, ai
 Aí quando eu vim da minha terra
 Despedi da parentaia
 Eu entrei no Mato Grosso
 Dei em terras paraguaia
 Lá tinha revolução
 Enfrentei forte bataia, ai, ai, ai
 A tua saudade corta
 Como aço de navaia
 O coração fica aflito
 Bate uma, a outra faia
 Os zóio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia, ai, ai, ai

Fonte: <<https://www.letras.mus.br/pena-branca-e-xavantinho/48101/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

5º momento

➤ Depois da leitura da canção, ouvir os estudantes sobre as impressões que tiveram do texto.

- *Professor/a, a discussão sobre o texto deverá ser conduzida no sentido de o aluno compreender que o espaço urbano favoreceu a aquisição de padrões de fala e escrita próximos da modalidade escrita formal da língua, ao passo que as comunidades rurais mais isoladas empregam ainda uma variedade mais distante da urbana. Além disso, há os falantes denominados por Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) de “rurbanos”, que migraram do meio rural e ainda preservam muito do seu repertório linguístico e cultural e os que residem em “núcleos semi-rurais”, influenciados pelo meio urbano, seja pela mídia, seja pela tecnologia agropecuária.*

6º momento

- Propor a atividade para reflexões sobre a letra da canção (em duplas).

Quadro 9 – Atividade de reflexão linguística – quarta oficina.

1. Há palavras que você desconhece e que foram utilizadas no texto? São utilizadas no Distrito Federal?
3. Por que você acha que o autor empregou essas palavras escritas de modo não usual no final das sílabas? Qual é o contexto da letra da canção?
4. O que ele quis dizer com a expressão “Dei em terras paraguaia”.
5. Podemos dizer que a linguagem empregada no texto pertence somente ao contexto em que é produzida a canção?
7. Cite mais algumas expressões ou palavras que você conhece do meio rural.
8. No dia a dia do meio urbano, também utilizamos variedades linguísticas para poder nos comunicar. Faça em seu caderno uma simulação dos diálogos do cotidiano: em casa, com o pai e a mãe; comprando alguma coisa na padaria ou no mercado; com os colegas na rua ou na escola; com os professores; com o diretor da escola e outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

- *Professor/a, conduzir a discussão das questões de modo que o aluno perceba que as variedades linguísticas se mesclam no meio urbano, como a supressão do r final dos verbos no infinitivo, o tô, prá. Assim, algumas tendem a desaparecer (descontínuas, segundo Bortoni-Ricardo (2004)) devido à estigmatização que sofrem nesse meio mais escolarizado e outras tendem a incorporar-se no meio urbano (graduais, conforme Bortoni-Ricardo (2004)).*

7º momento

➤ Estabelecer comparações entre os trechos das letras das canções: mais formal/menos formal, numa gradação de 1 a 3.

Quadro 10 – Atividade de monitoração estilística – quarta oficina.

() Você partiu meu coração
 Ai, meu coração
 Mas meu amor, não sinta pena, não, não
 Que agora vai sobrar então
 Um pedacim pra cada esquema
 Só um pedacim

() Um dia desses
 Num desses
 Encontros casuais
 Talvez eu diga:
 -Minha amiga
 Pra ser sincero
 Prazer em vê-la!
 Até mais!

() Quando você me quiser rever
 Já vai me encontrar refeita, pode crer
 Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
 Ao sentir que sem você eu passo bem demais

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

- *Professor/a, foram selecionados trechos das canções para atingir o propósito de verificar as noções adquiridas pelo aluno acerca dos diferentes graus de monitoração, todavia, tanto é importante mostrar a letra e o vídeo da canção em outra oportunidade, ou logo em seguida, se for solicitado por eles, quanto esclarecer que o compositor, quando compõe, visa a um público-alvo, ritmo e musicalidade, além de um viés histórico-social ou político-ideológico. Assim, a composição da canção, como qualquer outro gênero discursivo, está sujeita a condicionantes, além do uso das variedades linguísticas.*

QUINTA OFICINA

COMPREENDENDO A ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA

(Tempo estimado – quatro horas-aula)

OBJETIVOS

- Compreender e reconhecer os níveis de linguagem;
- Adequar a linguagem ao contexto situacional;
- Identificar o viés ideológico presente no gênero canção.

ESTRATÉGIAS

1º momento

- Propor a análise da charge abaixo:

Imagem10 – Atividade reflexiva com tirinha – quinta oficina.



Fonte: <<https://portfeevale2012.wordpress.com/2012/11/12/niveis-de-linguagem/>>. Acesso em 11 ago.2018.

- *Professor/a, pretende-se que os alunos entendam que durante o dia a dia deparamos com distintas situações comunicativas e que a competência linguística do falante consiste em saber adequar o uso da linguagem a esses contextos, de forma que a comunicação se estabeleça eficientemente. Pode-se explorar na charge o fato de a vestimenta da personagem não estar adequada ao contexto e estabelecer comparações dessa análise com o uso da língua falada e escrita, que também deve ser adequada às exigências do contexto de comunicação.*

2º momento

➤ Realizar com os estudantes a leitura do material *in box* sobre adequação linguística, ressaltando os exemplos contidos no material de leitura fonte: e apresentar outros.

Box 8 - Sugestão de material para leitura

Fatores de adequação linguística

A linguagem não é uniforme, sofrendo variação de acordo com o assunto, interlocutor, ambiente e intencionalidade – fatores que se referem à adequação linguística.

Durante muito tempo, buscou-se a uniformidade linguística, por isso, tudo o que fugia da gramática normativa era considerado “erro”. O objetivo era fazer com que a fala fosse transcrição fiel da escrita na norma padrão. Atualmente, o foco não está mais no conceito de “certo” e “errado”, mas no de adequado e inadequado, porque se entende que a linguagem (processo de interação comunicativa) não é homogênea, logo haverá **níveis de linguagens e níveis de fala.**

Os níveis de linguagem e de fala são determinados por alguns fatores, acompanhe-os a seguir:

O interlocutor:

Os interlocutores (emissor e receptor) são parceiros na comunicação, por isso, esse é um dos fatores determinantes para a adequação linguística. O objetivo de toda comunicação é a busca pelo sentido, ou seja, precisa haver entendimento entre os interlocutores, caso contrário, não é possível dizer que houve comunicação. Por isso, considerar o interlocutor é fundamental. Por exemplo, um professor não pode usar a mesma linguagem com um aluno na faculdade e na alfabetização, logo, escolher a linguagem pensando em quem será o seu parceiro **é um fator de adequação linguística.**

Ambiente:

A linguagem também é definida a partir do ambiente, por isso, é importante prestar atenção para não cometer inadequações. É impossível usar o mesmo tipo de linguagem entre amigos e em um ambiente corporativo (de trabalho); em um velório e em um campo de futebol; ou, ainda, na igreja e em uma festa.

Assunto:

Semelhante à escolha da linguagem, está a escolha do assunto. É preciso adequar a linguagem ao que será dito, logo, não se convida para um chá de bebê da mesma maneira que se convida para uma missa de 7º dia. Da mesma forma que não haverá igualdade entre um comentário de um falecimento e de um time de futebol que foi rebaixado. É preciso ter bom senso no momento da escolha da linguagem, que deve ser usada de acordo com o assunto.

Relação falante-ouvinte:

A presença ou ausência de intimidade entre os interlocutores é outro fator utilizado para a **adequação linguística**. Portanto, ao pedir uma informação a um estranho, é adequado que se utilize uma linguagem mais formal, enquanto para parabenizar a um amigo, a informalidade é o ideal.

Intencionalidade (efeito pretendido):

Nenhum texto (**oral ou escrito**) é despretensioso, ou seja, sem pretensão, sem objetivo, todos são carregados de intenções. E para cada intenção existe uma forma de linguagem que será compatível, por isso, as declarações de amor são feitas diferentes de uma solicitação de emprego. Há maneiras distintas para criticar, elogiar ou ironizar. É importante fazer essas considerações.

Publicado por: Mayra Gabriella de Rezende Pavan em **Diferentes formas de linguagem**

Fonte: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/fatores-adequacao-linguistica.htm>>. Acesso em: 3ago. 2018.

3º momento

➤ Leitura do material contido no *box* 9, que discorre acerca das lutas pelos direitos políticos, civis e sociais das mulheres.

Box 9 - Sugestão de material para leitura

Desde o final do Século XIX, as mulheres mobilizaram-se no Brasil e no mundo na luta pelos direitos civis, políticos e sociais

As reivindicações e lutas das mulheres por direitos civis, políticos e sociais ocorrem há muitos anos no Brasil e no mundo. Apesar de vários avanços, as ações do movimento feminista são decisivas para a conquista de melhores condições e igualdade de gênero.

A história do movimento feminista possui três grandes momentos. O primeiro foi motivado pelas reivindicações por direitos democráticos como o direito ao voto, divórcio, educação e trabalho no fim do século XIX. O segundo, no fim da década de 1960, foi marcado pela liberação sexual (impulsionada pelo aumento dos contraceptivos). Já o terceiro começou a ser construído no fim dos anos 70, com a luta de caráter sindical.

De acordo com o estudo Estatísticas de Gênero 2014 – uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010, 12,5% das mulheres com 25 anos ou mais completaram o ensino superior em 2010. A participação masculina, no período, era de 9,9%.

Direito ao voto

Após a conquista do direito ao voto, estabelecido pela Constituição Federal em 1932, as mulheres passaram a ocupar maior espaço no eleitorado do País. Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), atualmente, a participação feminina é de quase 53% do total de 146.470.880 eleitores no Brasil.

O movimento feminista possibilitou ainda que, em 1934, o Brasil elegeisse Carlota Pereira Queiróz, como sua primeira deputada. Naquele mesmo ano, a Assembleia Constituinte assegurava o princípio de igualdade entre os sexos, o direito ao voto, a regulamentação do trabalho feminino e a equiparação salarial entre os gêneros.

Violência contra a mulher

Nos anos 1980, as feministas embarcam na luta contra a violência às mulheres. Em 1985, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), subordinada ao Ministério da Justiça, com objetivo de eliminar a discriminação e aumentar a participação feminina nas atividades políticas, econômicas e culturais.

Atualmente, as ações, campanhas e políticas públicas voltadas ao público feminino no País estão sob os cuidados da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres.

A Lei do Feminicídio, por exemplo, sancionada em 2015, colocou a morte de mulheres no rol de crimes hediondos e diminuiu a tolerância nesses casos. Mas, talvez, a mais conhecida das ações de proteção às vítimas seja a Lei Maria da Penha.

O movimento feminista brasileiro pode contar com os esforços da Secretaria de Políticas das Mulheres, que atua não apenas pela redução da desigualdade dos gêneros, mas também para ajudar na redução da miséria e de pobreza para, assim, garantir a autonomia econômica das brasileiras.

Fonte: Portal Brasil, com informações da SPM, TSE e IBGE. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/conheca-as-principais-lutas-e-conquistas-das-mulheres>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

- *Professor/a, as leituras dos materiais in box devem ser bem fundamentadas para que os alunos estejam munidos de noções necessárias para as análises que serão propostas na sequência das oficinas. Se for pertinente, o material poderá ser enriquecido com mais informações sobre a temática, adequando-se o tempo da oficina para esses acréscimos.*

4º momento

➤ Organizar a turma em sete grupos para a proposta de reflexão das letras das canções e de uma proposta de contexto situacional, em seguida entregar para cada grupo os roteiros para a atividade e para a análise.

Quadro 11 – Roteiro para atividade de contexto situacional – quinta oficina.

Produza as falas que atendam ao contexto situacional proposto, ou seja, buscando adequar a linguagem à situação proposta.

- a) O diretor comunicando a suspensão das aulas da semana por causa da greve dos servidores da limpeza.
- b) Os alunos combinando o jogo de futebol depois da aula.
- c) O político num comício, prometendo melhorar a saúde, segurança e educação.
- d) As alunas combinando de ir ao shopping depois da aula.
- e) A professora marcando o dia do teste de português.
- d) O professor de Educação Física orientando a fila para o lanche.
- e) O pai dando bronca pelo atraso para chegar em casa.
- f) O líder espiritual da sua religião questionando a sua ausência das reuniões.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

- *Professor/a, esta atividade visa verificar como os alunos farão as escolhas linguísticas do mais ao menos formal, dependendo do contexto proposto. É pertinente que o docente, como mediador dos saberes acompanhe as discussões nos grupos, fazendo as devidas interferências para dar suporte para que os estudantes relacionem esses saberes para responder às questões propostas. Esta atividade está destinada para um dos grupos. Os outros grupos farão a análise da canção, conforme o roteiro de estudo proposto que é o mesmo para todas as canções.*

Quadro 12 – Roteiro para análise das canções – quinta oficina.

1. Identifique e escreva qual é o contexto de produção da letra da canção.
2. Comente os elementos discursivos do texto que interferem nas escolhas linguísticas do(a)s autore(a)s.
3. Qual o público alvo da letra da canção?
4. Há empoderamento, depreciação ou vulgarização da mulher na canção?
5. Que intencionalidade você identificou na letra da canção?

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 13 – Letra da canção “Loka”, de Simone e Simária.

Simone e Simária (part. Anita)
“LOKA”

Cadê você, que ninguém viu?
Desapareceu, do nada sumiu
'Tá por aí tentando esquecer
O cara safado que te fez sofrer

Cadê você? Onde se escondeu?
Porque sofre se ele não te mereceu
Insiste em ficar em cima desse muro
Espera a mudança em quem não tem futuro

Deixa esse cara de lado
Você apenas escolheu o cara errado
Sofre no presente por causa do seu passado
Do que adianta chorar pelo leite derramado?
Põe aquela roupa e o batom

Entra no carro, amiga, aumenta o som
E bota uma moda boa
Vamos curtir a noite de patroa
Azarar uns boys, beijar na boca
Aproveitar a noite, ficar louca

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

Quadro 14 – Letra da canção “Saudades da Amélia”, de Ataúlfo Alves.

Ai que saudades da Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência
 Nem fazer o que você me faz
 Você não sabe o que é consciência
 Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
 Tudo o que você vê, você quer
 Ai meu Deus que saudade da Amélia
 Aquilo sim que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 E quando me via contrariado dizia
 Meu filho o que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia que era a mulher de verdade

Ataulfo Alves / Mário Lago

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

Quadro 15 – letra da canção “Maria da Vila Matilde”, com Elza Soares.

Maria da Vila Matilde

Elza Soares

"Cadê meu celular?

Eu vou ligar prum oito zero

Vou entregar teu nome

E explicar meu endereço

Aqui você não entra mais

Eu digo que não te conheço

E joga água fervendo

Se você se aventurar

Eu solto o cachorro

E, apontando pra você

Eu grito: péguix guix guix guix

Eu quero ver

Você pular, você correr

Na frente dos vizinhos

Cê vai se arrepender de levantar

A mão pra mim

Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/03/20-musicas-empoderadas-para-ouvir->>. Acesso em: 1 set. 2018.

Quadro 16 – Letra da canção “Desconstruindo Amélia”, de Pitty

Desconstruindo Amélia

Pitty

"O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair
Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também"

Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/03/20-musicas-empoderadas-para-ouvir->>. Acesso em: 1 set. 2018.

Quadro 17 – Letra da canção “Negona”, de Negra Jaque.

Negona

Negra Jaque

"A mesma cenas, as mesmas metas, sai da frente
Essas negonas não vivem à toa
Mandando fechado, tão sempre de boa
Não são empregadas, tão mais pra patroas
Enquanto os otários caminham, elas voam"

Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/03/20-musicas-empoderadas-para-ouvir->>. Acesso em: 1 set. 2018.

Quadro 18 – Letra da canção “Vidinha de balada”.

Vidinha de Balada

Henrique e Juliano

O Céu Explica Tudo

Oi, tudo bem? Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer
Desculpe a visita, só vim te falar
Tô afim de você e se não tiver "cê" vai ter que ficar

Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca

(Refrão)

Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo sim

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada.html>>. Acesso em: 6 set. 2018.

- *Professor/a, a meta de aprendizado é que o estudante identifique nos diferentes contextos da temática, o viés ideológico da letra da canção; a diferença histórica da condição feminina perante a sociedade; o público alvo da canção; a intencionalidade do autor e os fatores culturais que condicionaram as escolhas linguísticas.*

5º momento

➤ Pedir aos grupos que apresentem as respostas às questões, abrindo espaço para as discussões coletivas sobre os temas abordados nas canções e o contexto situacional

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

(Tempo estimado – três horas-aula)

- *Professor/a, como encerramento da intervenção didática, sugere-se um questionário de avaliação do trabalho realizado, na visão dos alunos, como suporte para reavaliação da prática docente. O professor/a deverá esclarecer que não será necessária a identificação do aluno na avaliação e que sugestões e críticas que auxiliem no aprimoramento da proposta são sempre bem-vindas.*

Quadro 19 – Questionário de avaliação da intervenção didática.

Avaliação das questões fundamentais da proposta.

1- Durante as oficinas, em que momentos você considera que houve interação e aprendizagem?

2- Ao observar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (discussões sobre as temáticas das letras das canções), você acredita que se pode afirmar que houve um aprimoramento do conhecimento sobre a língua portuguesa, a partir do que foi proposto? Justifique sua resposta.

3- Do que mais gostou durante a realização das oficinas?

4 - Você já havia lido ou ouvido falar das temáticas trabalhadas nas oficinas? O que achou da proposta de estudo da língua por meio das canções?

5- Faça uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004. 108p.

FARACO, C. A. **Para conhecer norma linguística**. Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles – São Paulo: Contexto, 2017. 224p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998/ 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD/Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OhcmFKsWCFk>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gal-costa/discografia/fantasia-11.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Disponível em: <<https://movimentoculturalgaia.wordpress.com/2010/03/05/variedades-linguisticas/>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

Disponível em: <<https://youtu.be/qlhsiMWT-eQ>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <https://youtu.be/hfpfFQ_NVgg>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5Ocuh8>>. 26 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Disponível <<https://youtu.be/qlhsiMWT-eQ>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5Ocuh8>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7i8mExQIAv8>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Disponível em <<https://www.letras.com.br/biografia/emicida>>. Acesso em: 2 set. 2018.

Disponível em: <<https://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix/>>. Acesso em: em 27 dez. 2018.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+hagar+Qual+é+o+sentido+da+vida>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Disponível em: <<https://www.significados.com.br/contexto/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Disponível em: <<https://youtu.be/376c56dmHmY>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wV4vAtPn5-Q>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/calice.html>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <https://www.ebiografia.com/chico_buarque/>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3Uaqd4CCR8>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/pena-branca-e-xavantinho/48101/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Disponível em: <<https://portfeevale2012.wordpress.com/2012/11/12/niveis-de-linguagem/>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/fatores-adequacao-linguistica.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/conheca-as-principais-lutas-e-conquistas-das-mulheres>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde->>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/pitty/1524312/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/03/20-musicas-empoderadas-para-ouvir-no-dia-internacional-da-mulher-9743469.html>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada.html>>. Acesso em 6 set. 2018.