



# O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COM LETRAS DE MÚSICA DE CAPOEIRA

THE TEACHING PORTUGUESE AS A MOTHER TONGUE  
 FROM THE SOCIOLINGUISTICS PERSPECTIVE:  
 AN INTERDISCIPLINARY PROPOSAL WITH CAPOEIRA SONG LYRICS

Fábio Fernandes Torres\*, Munirah Lopes da Cruz\*\*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna, numa perspectiva sociolinguística e interdisciplinar, a partir de elementos da cultura afro-brasileira relacionados às diversidades linguística e cultural do país. Metodologicamente, a partir de letras de músicas de capoeira, propõem-se questões com o propósito de despertar a consciência dos alunos sobre os processos históricos associados à formação da nossa sociedade e de nossa variedade linguística, sobre a diversidade do português brasileiro e sobre os preconceitos sociais presentes em nossa sociedade, dentre eles, o linguístico. As reflexões baseiam-se nos pressupostos da Sociolinguística, introduzidos por Labov (2008), e nas contribuições desse modelo para o ensino de língua materna (BORTONI-RICARDO, 2004; FARACO, 2008, 2015; BAGNO, 2002, entre outros). As conclusões decorrentes dessas reflexões sugerem, como forma de despertar a consciência linguística dos fenômenos variáveis e combater o preconceito linguístico, a abordagem de questões sociais e culturais relacionadas à formação das variedades linguísticas e da realidade sociolinguística brasileira.

**Palavras-chave:** sociolinguística; língua portuguesa; ensino.

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Curso de Letras - Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5972-5140>.

\*\* Mestranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3007-4214>.

## **ABSTRACT**

*This paper aims to reflect on the teaching of Portuguese as a mother tongue, in a sociolinguistic and interdisciplinary perspective, from elements of Afro-Brazilian culture related to the country's linguistic and cultural diversity. Methodologically, from the lyrics of capoeira songs, questions are proposed with the purpose of awakening students' awareness of the historical processes associated with the formation of our society and our linguistic variety, about the diversity of Brazilian Portuguese and about prejudices present in our society, among them, the linguistic one. The reflections are based on the assumptions of Sociolinguistics, introduced by Labov (2008), and on the contributions of this model to the teaching of the mother tongue (BORTONI-RICARDO, 2004; FARACO, 2008, 2015; BAGNO, 2002, among others). The conclusions resulting from these reflections suggest, as a way of awakening the linguistic awareness of the variable phenomena and combating linguistic prejudice, the approach of social and cultural issues related to the formation of linguistic varieties and Brazilian sociolinguistic reality.*

**Keywords:** *sociolinguistics; portuguese language; teaching.*

## **1 INTRODUÇÃO**

É consensual entre os estudiosos da linguagem de inspiração sociolinguística o pressuposto de que há uma intrínseca relação entre os aspectos sociais, culturais e históricos e o sistema linguístico de uma língua natural. A língua, nessa concepção, é compreendida como intrinsecamente diversificada, dado seu caráter social e histórico, de modo que a diversidade linguística observada nas inúmeras situações de comunicação do dia a dia do falante ratificam o caráter heterogêneo da língua. É justamente isso que assegura “a sua funcionalidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa” (LUCCHESI, 2015, p. 17) como a nossa.

Da necessidade de entender e explicar a diversidade linguística e, mais ainda, como as línguas variam e mudam, a partir das contribuições de Labov, na década de 1960, nos Estados Unidos, surge o modelo da Sociolinguística Variacionista, que, em oposição à perspectiva estruturalista, inaugura uma nova abordagem, que concebe a língua indissociável do contexto social. Ao procurar explicar como aspectos de ordem social interferem nos processos de variação e mudança do sistema linguístico, a Sociolinguística desenvolve um novo constructo teórico para a Linguística, rompendo com o modelo teórico que predominava até então, trazendo para o centro da perspectiva teórica o aspecto social.

Nem todas as mudanças são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação (LABOV, 2008, p. 20).

A Sociolinguística, nesse sentido, fornece os pressupostos teóricos necessários para entender a diversidade linguística das línguas naturais existentes no mundo todo. No caso da realidade linguística brasileira, a diversidade linguística e a diversidade cultural estão diretamente relacionadas, entre outros aspectos, ao cruel processo de colonização, associado à abominável escravidão dos africanos que foram trazidos ao solo brasileiro e submetidos a trabalhos forçados e a toda sorte de ignomínia, e à dizimação de grande parcela dos povos e línguas indígenas. Desse

horripilante e trágico período de colonização portuguesa, resulta a variedade da língua portuguesa falada no Brasil, intensamente diversificada, com profundas marcas históricas e culturais decorrente desse processo.

Segundo Lucchesi (2015), graças a uma apropriação irregular e defasada do português pela maioria da população – composta sobretudo pelos negros –, passada de geração em geração também de forma irregular e assistemática, gerou-se uma variedade linguística rechaçada pela elite brasileira. Esta buscou nos parâmetros do português lusitano seu modelo ideal de língua, que também se distanciava de sua realidade, porém os distinguiu ainda mais da parcela da população marginalizada (FARACO, 2008, 2015).

Sobre a realidade sociolinguística brasileira, Lucchesi (2015) afirma que “a língua no Brasil está profundamente partida, e essa divisão nada mais é do que o resultado da violenta divisão que rasga a sociedade brasileira” (LUCCHESI, 2015, p. 21). Relacionando língua e história, ele aponta a divisão linguística brasileira em duas variedades: a variedade culta e a variedade popular. A primeira corresponde aos grupos da alta sociedade, que em geral habitam os grandes centros urbanos, com alto grau de escolaridade e gozam de muitos privilégios sociais. A segunda é a fala típica da maioria da população, pobre, rural (ou de origem rural), com formação escolar incompleta ou defasada e sem participação efetiva da cidadania, o que lhes nega direitos básicos, como saúde e educação.

Por isso, mesmo com o advento da independência do Brasil, nossa língua continuou com a feição do colonizador, considerando as diferenças linguísticas como erros, o que nos levou a uma crença internalizada até os dias de hoje de que “o brasileiro não sabe falar português”. Com o modelo do português lusitano eleito como o padrão, as escolas passam a ensiná-lo sistematicamente, e a elite, mesmo falando uma variedade diversa daquela, conseguiu se apropriar, ou dele se aproximar, já que essa parcela da sociedade era a única que tinha acesso à educação.

Com sua variedade linguística invalidada e seu acesso à escola negado, a imensa massa de falantes das classes mais pobres sofre até os dias atuais com a exclusão social e o preconceito em relação à sua forma de falar – por extensão ao preconceito em relação à sua cor e à sua classe. O português dito “correto” ou “bem falado” é usado até hoje como ferramenta de opressão e ajuda a legitimar e reproduzir o que Lucchesi (2015, p. 25) chama de “*apartheid* social brasileiro”.

Portanto, considerando-se a democratização da escola, com acesso garantido à toda a população, e o ensino de variação linguística previsto no currículo da disciplina de Português pela BNCC (BRASIL, 2018), cabe aos sociolinguistas a tarefa de auxiliar os professores da rede básica com propostas de ensino que incluam a reflexão sobre a realidade sociolinguística e cultural brasileira e o combate ao preconceito linguístico. Assim, o objetivo central deste trabalho é propor atividades que se apresentem como estratégias para a consciência da diversidade linguística e cultural, empregando, para essa finalidade, músicas de capoeira, de forma a recuperar traços culturais dos negros e sua história, valorizar sua cultura e sua variedade linguística. Além disso, esperamos despertar a consciência de que a capoeira, além de legítima expressão da cultura afro-brasileira e de resistência do povo negro, nos fornece elementos para refletir sobre um ensino mais democrático e efetivo de língua portuguesa como língua materna, para o reconhecimento da diversidade linguística e para o combate ao preconceito linguístico.

## 2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Por compreender as estruturas social e linguística como domínios que se relacionam mutuamente, a sociolinguística tem apresentado importantes contribuições para o ensino de português

como língua materna no Brasil, uma vez que leva em conta a heterogeneidade linguística e a estratificação social diversificadas da realidade brasileira para propor estratégias que rompam com a concepção de língua homogênea em que, frequentemente, se baseia o ensino tradicional, modelo que tem sido alvo de críticas.

Esse modelo tem sido criticado, principalmente, porque se caracteriza por atividades de metalinguagem, classificação e reconhecimento das categorias gramaticais, o que não contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos para a apropriação da norma culta e, menos ainda, para o domínio da norma padrão. Trata-se, portanto, de um modelo que não favorece o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, uma vez que desconsidera a língua vernácula, empregada pelos falantes com diferentes graus de escolaridade e nas diferentes situações discursivas. Desse modo, segundo Torres e Silva (2019), “a sociolinguística mostra-se como uma área de estudos não apenas adequada à descrição do português brasileiro como também a seu ensino na educação básica” (p. 159).

O desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, segundo Bagno (2002), deve passar necessariamente pelo: a) desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; b) conhecimento e reconhecimento da realidade múltipla, variável e heterogênea da língua; c) constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. Para que isso ocorra de modo satisfatório, o linguista propõe as seguintes linhas de trabalho: a) abandono da concepção tradicional de língua, que a trata como ideal pura e homogênea; b) crítica ao modelo de ensino baseado na gramática normativa, para assumir uma posição em prol do letramento e da reflexão linguística; c) discussão da problemática da variação linguística em seu vínculo com o ensino de língua, reavaliação da noção de erro, entre outros.

Não há dúvidas de que um dos principais objetivos do ensino de língua materna é o domínio da norma padrão. Esse objetivo foi confundido, durante muitas décadas, com o ensino prescritivo de gramática normativa, reduzindo o ensino de Língua Materna a práticas de apropriação, reconhecimento e classificação da nomenclatura gramatical, prática ainda encontrada nas escolas brasileiras. Esse ensino vem sendo, há algumas décadas, objeto de discussões, questionamentos e, principalmente, alvo de muitas críticas por parte dos estudiosos da linguística, em razão da prática excessivamente tradicional e normativa no trabalho com a linguagem, cuja visão de língua é aquela explicitada nos compêndios gramaticais que visa à transmissão de regras e conceitos metalinguísticos totalmente desvinculados da realidade multiforme da língua.

Os pesquisadores têm insistido na ideia de que as instituições escolares precisam levar em consideração o caráter variável e heterogêneo da língua, identificando o mito da homogeneidade linguística como um dos grandes entraves educacionais, principalmente para os alunos oriundos das camadas mais baixas da população, que, ao chegar à escola, sentem-se num mundo distante e irreal, em que sequer entendem a linguagem utilizada naquele espaço, o que gera um grande desestímulo e uma sensação de impotência diante desse hiato entre sua cultura e a cultura da escola.

Para Faraco (2008), embora tenha havido muitos esforços nos últimos anos para se construir alternativas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, ainda não foi possível disseminar uma crítica radical ao normativismo e à gramatiquice, que se constituem não apenas concepções e atitudes ligadas à língua e seu ensino, mas também pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, que são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentais autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão social.

Sob esse aspecto, o ensino de Português não está separado da sociedade que o justifica e o sustenta e, desse modo, criticá-lo é criticar essa mesma sociedade; agir para mudá-lo é também

agir para transformar a sociedade. Uma das tarefas de professores e linguistas, além da indispensável realização e divulgação de estudos sobre a realidade linguística brasileira, é agitar criticamente a esfera de nossas representações sociais para criar espaços públicos que favoreçam essa complexa questão, reconstruindo nosso imaginário de língua, promovendo um encontro do país consigo mesmo, segundo o autor.

Faraco (2008) afirma que só faz sentido estudar a gramática se os conteúdos estudados estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm relevância funcional. Estudar um conjunto de temas gramaticais pelo simples fato de estudá-los não tem a menor razão de ser. Estudar a concordância verbal faz sentido quando articulado claramente com o uso da norma culta em comparação com a norma popular, em um trabalho de contraste entre a língua falada espontânea x a língua falada monitorada x a língua escrita. Isso pode ser associado a situações formais x situações informais; gêneros orais formais x gêneros orais informais x gêneros escritos. Do mesmo modo, estudar as conjunções só faz sentido se explorarmos as funções textual-discursivas, como um dos recursos de estruturação dos textos, veiculadores de sentido na articulação de orações, um dos recursos de coesão, mas reduzi-las a uma lista e classificação entre subordinadas e coordenadas não se mostra muito proveitoso.

Para Faraco (2008), essa crítica não pode nem deve ser confundida, como podem pensar alguns, com o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma culta. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é uma atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita e conhecer a norma culta é parte integrante do amadurecimento de nossas competências linguísticas e culturais relacionadas à cultura escrita. Não se justifica, portanto, no ensino de Português, a prática de ampliar apenas o domínio das atividades de fala e escrita dos alunos. É necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e a reflexão sobre elas. Essa reflexão deve ter por objetivo a compreensão do funcionamento interno da língua e deve ser acompanhada de uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural, com destaque para a imensa variedade de formas alternativas à disposição dos falantes, o funcionamento e a adequabilidade dessas formas nas mais diversas instâncias comunicativas.

E é preciso considerar que o ensino de português como língua materna deve ser explorado na escola em benefício do desenvolvimento da competência linguística dos alunos e não com o propósito de classificar e reconhecer nomenclaturas que só servem para propósitos de avaliação. Para isso, o aluno deve ter contato com grande número de textos orais e escritos, de estilos e gêneros diversos, de modo que usos prescritos e previstos na gramática normativa, que não são usuais ou frequentes no estágio da língua atual, possam ser contrastados com as formas alternativas disponíveis. Será preciso, também, compreender a realidade sociocultural e histórica da língua, isto é, a língua como um conjunto de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registros e de gêneros textuais e discursivos, o que significa compreender a língua como diretamente relacionada à vida e à história dos diferentes grupos sociais que a utilizam, desfazendo preconceitos linguísticos e atitudes puristas. Assim, o estudante passa a compreender que existem formas alternativas de se dizer uma mesma coisa e que a norma culta é apenas uma das variedades disponíveis na língua.

O ensino da Língua Materna deve disponibilizar ao indivíduo a possibilidade de escolha em empregar a variedade linguística que mais lhe convém numa dada situação comunicativa, logo, este ensino deve resultar de um ato de liberdade, não de opressão, com relação à língua. Bagno (2004) afirma que é preciso ensinar as regras da norma-padrão aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua. Portanto, quanto maior for o

contato dos alunos na escola com textos orais e escritos, representativos de todas as variedades da Língua Portuguesa, explorando-se suas características e suas funcionalidades nas situações comunicativas, melhor será o desempenho dos alunos com a Língua Materna e mais facilmente poderá escolher a variedade mais adequada às situações comunicativas de que participa.

### 3 PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COM LETRA DE MÚSICA DE CAPOEIRA

A inclusão do ensino da cultura e da história afro-brasileira no currículo da educação básica está prevista na Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), embora, na prática, a temática referente aos negros no Brasil e na África seja pouco abordada, sendo estes continuamente renegados à margem da sociedade. Isso pode ser percebido, inclusive, pelo preconceito em relação às variedades linguísticas desses grupos, que são estigmatizadas, silenciadas e invalidadas em comparação às variedades ditas cultas faladas pelas classes dominantes (LUCCHESI *et al.*, 2009).

Em um país colonizado sob o jugo da escravidão, cuja população, em sua maioria, é descendente dos povos africanos, refletir sobre suas práticas culturais e sua variedade linguística, reduto incansável da resistência, mais que uma previsão legal é uma obrigação moral que se impõe, quando o propósito é uma educação libertadora, democrática e inclusiva. Por isso, nesta seção, propomos atividades a partir de letras de música de capoeira, para inserir, numa perspectiva interdisciplinar, elementos da cultura afro-brasileira e fenômenos variáveis da língua portuguesa, isto é, busca-se, por um lado resgatar a história do negro afrodescendente e, por outro, refletir sobre a heterogeneidade linguística. Para isso, é necessário primeiramente entender o contexto de surgimento da capoeira no Brasil e sua relação com o continente africano, relacionando-a ao período de colonização do território brasileiro (FONTOURA; GUIMARÃES, 2002).

A capoeira caracteriza-se como uma luta-arte afro-brasileira desenvolvida desde os primórdios da colonização pelos africanos forçadamente trazidos para cá como mão-de-obra escrava. Essa prática cultural inclui a música e a dança e remete às raízes africanas por meio de vários elementos que são de origem africana, como alguns dos instrumentos musicais utilizados e os movimentos da ginga e dos golpes, que se assemelham a danças e rituais africanos, principalmente das regiões que correspondem hoje ao Congo e a Angola (DOURADO, 2017).

No entanto, é difícil precisar como e onde a capoeira surgiu devido à falta de documentos sobre ela no período colonial, uma vez que não era de interesse da Corte Portuguesa registrar o cotidiano e a cultura dos escravizados, vistos como meras mercadorias.

Os cronistas coloniais não forneceram descrições pormenorizadas das técnicas nem dos rituais desses antigos jogos de combate, o que torna impossível qualquer tentativa de aproximá-los da capoeira como hoje a conhecemos. Os significados culturais desses rituais também mudaram ao longo dos séculos, acompanhando a intensa transformação socioeconômica e cultural por que passou a África a partir do século XVII. Até as fronteiras étnicas foram redesenhadas antes que se chegasse à configuração atual. Assim, todas as manifestações que porventura existem hoje em Angola são expressões contemporâneas, e só têm relações tênues com os jogos de combate do tempo do tráfico negreiro (MILANI, 2009).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/publicacoes-e-artigos/a-danca-da-zebra/>.

A linguagem usada nessas cantigas antigas é também carregada de termos específicos dessa prática, oriundos de línguas africanas como o iorubá e o quimbundo, que carregam em si conotações e alegorias que podem ser pouco evidentes para quem não participa desse universo (YAHN; SANTOS, 2009). Além disso, a liberdade de criação que o gênero letra de música intui, devido ao seu caráter artístico, permite que o oculto e o misterioso que compõem a natureza do ser humano sejam trazidos à tona e apreciados de forma bela (ÉRNICA, 2006). Contudo, é justamente na memória histórica e cultural, como forma de resistência, que a capoeira cumpre o importante papel de identidade cultural negra.

Além disso, há algo inato à prática dessa arte-luta: a manutenção da memória, das tradições, crenças e rituais das etnias africanas vindas para o Brasil. Portanto, sendo luta, ou arte, ou dança, ela carrega consigo as raízes do povo africano e da identidade afro-brasileira, e um relacionamento marcante com a formação de uma memória coletiva, o que a torna um dos nossos patrimônios imateriais mais relevantes (MELO, 2007, p. 4).

A capoeira é composta de três elementos interdependentes, segundo classificação de Melo (2007), a saber: a luta ou jogo (corresponde à atividade física-corporal da capoeira), a musicalidade (a composição instrumental da bateria da capoeira) e as cantigas (que podem ser ladainhas, corridos, quadras ou chulas, a depender da estrutura métrica e do objetivo ritualístico da roda de capoeira). Melo (2007) compreende as cantigas de capoeira como poesia oral e popular, pois “é fonte produtora de literatura oral, através de suas cantigas e poesia, assim como das histórias orais, originando uma tradição folclórica, produtora de formas encantatórias da poesia ritual, do mito e da lenda histórica” (MELO, 2007, p. 5-6).

As músicas de capoeira são compostas por capoeiristas do mundo todo – predominantemente em língua portuguesa –, e, através da análise das letras das canções, podemos conhecer mais desse universo, muito rico e heterogêneo. Nosso propósito é analisar letras de música de capoeira, partindo da sua contextualização até chegar à análise linguística, observando os fenômenos de variação mais comuns nas variedades vernáculas que figuram nas músicas, com o fito de trabalhar a diversidade e o respeito linguístico em sala de aula, a partir de atividades orientadas pela Sociolinguística Educacional (BAGNO, 2007a, 2007b; BORTONI-RICARDO, 2004; FARACO, 2015).

### Atividade

#### Objetivos:

a) *despertar nos alunos a consciência dos processos históricos que fundaram a sociedade brasileira, principalmente aqueles relacionados à colonização e à escravização, destacando a presença do negro na formação da nossa sociedade.*

b) *instigar nos alunos a consciência acerca da diversidade do português brasileiro, a partir de fenômenos variáveis, e de sua relação com os processos históricos.*

c) *debater os preconceitos, dentre eles o linguístico, e a forma de enfrentá-los para tornar a sociedade mais democrática e igualitária.*

Texto 1	Texto 2
Camugerê, como vai, como tá? <b>Camugerê</b> Como vai vosmecê? <b>Camugerê</b> Eu vou bem de saúde <b>Camugerê</b> Pra mim é um prazer <b>Camugerê</b>	Vou dizer ao meu senhor Que a manteiga derramou A manteiga não é minha A manteiga é de ioiô <b>Vou dizer ao meu senhor</b> <b>Que a manteiga derramou</b> Ô, a manteiga não é minha A manteiga derramou <b>Vou dizer ao meu senhor</b> <b>Que a manteiga derramou</b> Ô, a manteiga não é minha Caiu no chão e derramou

Fonte: Disponível em: <https://papoeira.com/pt/home-2/>. Acesso em: 25 set. 2020.

## Contextualizando!

*Os textos I e II são letras de música de capoeira, compostas para serem cantadas durante a execução das rodas de capoeira. A música de capoeira, quando cantada em roda, permite improvisação e a inserção de qualquer outro tema. Há um coro que responde ao capoeirista que está cantando, de forma intercalada, contribuindo para a dinâmica da roda (MELO, 2007). Nas letras de música acima, o coro está destacado em negrito.*

*A capoeira pode ser caracterizada como uma expressão cultural ou luta-arte afro-brasileira, cujos movimentos da ginga e dos golpes se assemelham a danças e rituais africanos, em que se misturam arte marcial, esporte, cultura popular, dança e música.*

- 1) Que tipo de relação de trabalho pode-se depreender no texto II? Que palavras ou expressões evidenciam essa relação?*
- 2) Em relação ao texto I, quem é ou o que é Camugerê?*
- 3) Considere a expressão “a manteiga é de ioiô”. Você conhece o termo “ioiô”? A que grupo social você atribui o surgimento desse termo?*
- 4) Você conhece a forma “vosmecê”? Corresponde a que forma no português atual?*
- 5) As palavras “senhor”, “derramou” e “ioiô”, repetidas ao longo do texto II, formam uma rima da qual decorre a musicalidade. A mesma coisa ocorre com as palavras “Camugerê”, “vosmecê” e “prazer” no texto I. A que você atribui o fato de palavras com terminações diferentes rimarem entre si?*
- 6) Em sua opinião, quem pratica a capoeira sofre algum tipo de preconceito? E quem usa essas formas linguísticas ou outras não previstas pela gramática normativa? Como combater os preconceitos?*

As três primeiras questões pretendem ser o gatilho para se tratar de aspectos históricos relacionados à colonização e à escravização. A primeira questão objetiva discutir, quer pela percepção do aluno a partir dos trechos “vou dizer ao meu senhor” e “a manteiga é de ioiô”, que não se trata de uma relação consensual de trabalho, regidas por leis democráticas e humanas, mas de uma relação abusiva, caracterizada pela posse do sujeito que presta o serviço, uma relação, portanto, de escravidão. Nesse momento, espera-se que sejam recuperados os fatos históricos relacionados ao horror que foi essa prática, que durou mais de três séculos de dominação portuguesa no Brasil. O professor pode abordar, a partir de seus conhecimentos, as características da sociedade escravocrata, tecer informações de como se caracterizava o tráfico negreiro e a comercialização de escravos no Brasil.

A segunda questão é a menos acessível nessa atividade, porque diz respeito ao quilombo Camugerê (também escrito Camujê), símbolo de resistência dos negros escravizados na luta pela liberdade. Desse modo, pretende-se dar o protagonismo aos negros na luta pela liberdade, (re) construindo a visão de que não foi uma aceitação pacífica e de que a resistência e a luta por liberdade são tão antigas quanto o processo de escravização de africanos no Brasil. Os alunos podem fazer algumas inferências e pensar que se trata de uma pessoa, por conta das perguntas que aparecem no texto, como se fosse um diálogo (“Como tá? Como vai?”). É importante deixá-los elaborar hipóteses sobre isso, mas é importante fazer uma explanação sobre os quilombos e a luta de resistência dos negros contra a escravidão. Também se pode informar que, durante os 300 anos de escravização e mesmo após a abolição, não houve nenhuma preocupação da Coroa Portuguesa, do Império ou dos senhores de escravos com qualquer processo de escolarização que permitisse a



aquisição da variedade culta da língua portuguesa. Os escravizados aprendiam a língua, sem nenhuma instrução formal, apenas o necessário para desempenhar tarefas, que resultou numa transmissão linguística irregular (LUCCHESI, 2015).

Depois da discussão acerca das duas primeiras questões, os alunos devem associar o termo “ioiô” ao grupo social dos escravos ou seus descendentes. Nesse momento, é importante o professor acrescentar outros termos, que sejam do seu conhecimento, inseridos pelos afro-descendentes. É possível também levantar hipóteses para reflexão dos alunos se a interferência do negro na variedade do português brasileiro teria ficado apenas no nível do léxico, ainda que não se aprofundem essas questões, dadas as limitações dos fenômenos evidenciados pelo texto.

As questões 4 e 5 levam a discussão para aspectos linguísticos propriamente ditos, mas que sofreram e sofrem influência de condicionamentos sociais. Os alunos podem desconhecer a forma “vosmecê”, mas apreender, pelo contexto, que se trata de um termo empregado para se dirigir ao interlocutor, de maneira respeitosa. Nesse momento, o professor deve apresentar o processo de variação e mudança que culminaram na forma moderna “você”, que também varia com outros termos “cê” e “ocê”. É importante informar que a forma “vosmecê”, cuja origem é *vossa mercê*, pronome de tratamento, era usada para pessoas sem título de nobreza e com quem não se tinha intimidade para tratar pelo pronome pessoal *tu*, conforme Lopes e Duarte (2003), Faraco (2017). Denotava distanciamento e respeito e o verbo que o acompanhava devia ser conjugado na terceira pessoa do singular – como todo pronome de tratamento (RUMEU, 2012). Além da mudança nas formas escrita e falada, houve também mudança quanto a seu uso e significado. A forma *você* deixou de ser usada apenas como pronome de tratamento e passou a concorrer com a forma *tu* para expressar o pronome pessoal de segunda pessoa do singular, e hoje elas são intercambiáveis. No plural, a forma *vocês* também passou a expressar a segunda pessoa, substituindo a forma antiga *vós*, que desapareceu completamente do português do Brasil atual (BAGNO, 2007a).

Na questão 5, espera-se que o aluno perceba, pela sua própria experiência como falante da língua, alguns fenômenos variáveis bastante comuns no português brasileiro: a) o apagamento do r final, embora se preserve na escrita, é apagado na fala, o que justifica a rima entre “prazer” e “Camugerê”, “senhor”, “derramou”; b) o fenômeno da monotongação: “derramô” por “derramou”, o que permite a rima no texto 2 são justamente o apagamento do r em “senhor” e a monotongação em “derramou”. O fenômeno da monotongação (redução do ditongo a um som vocálico) pode ser percebido na pronúncia “mantega” em vez de “manteiga”, muito frequente em diversas palavras da língua portuguesa: queijo, beijo, queixo, caixa, faixa, colcha, frouxa etc. O professor pode demonstrar esse fenômeno, pedindo outros exemplos conhecidos dos alunos. Se considerar prudente, pode enfatizar que a variação fonética não interfere na ortografia oficial, uma vez que a ortografia não tem por objetivo representar a fala. A propósito, os textos escolhidos para a atividade não sofreram quaisquer adaptações.

Para evidenciar os aspectos culturais, além dos aspectos linguísticos e históricos desencadeados pelas questões propostas, o professor pode exibir um vídeo para mostrar uma roda de capoeira em que essas músicas sejam executadas, promovendo, assim, uma maior compreensão da dinâmica do jogo de capoeira, que inclui a bateria, a formação em roda e a participação do coro. No item 6, foram propostas três questões importantes que decorrem da discussão entre variação linguística e os aspectos culturais e a discussão sobre preconceito. Há de se considerar que existem vários preconceitos arraigados em nossa sociedade, responsáveis por segregar grupos sociais e pessoais: preconceito social, racial, sexual, religioso, cultural e linguístico, entre outros. As questões partem do pressuposto de que os praticantes da capoeira sofrem preconceito em razão de sua prática cultural, de sua cor e de seus usos linguísticos. É preciso alertar que determinadas práticas precon-

ceituosas configuram crimes previstos em lei e que qualquer atitude preconceituosa é incompatível com uma sociedade civilizada. Segundo Torres (2009), a sociedade moderna tem se mostrado muito propensa a garantir os direitos das minorias ou de grupos segregados na tentativa de garantir às pessoas desses grupos o respeito, a dignidade, o acesso aos serviços públicos, mas, infelizmente, na contramão dessas atitudes, está a ratificação do preconceito linguístico. Para o autor, “numa postura de educação às avessas, a contribuição que, em grande parte, a mídia tem dado para a discussão das questões relacionadas à língua é para ratificar o preconceito linguístico” (TORRES, 2009, p. 57). Desse modo, cabe ao professor desmitificar a supervalorização dos compêndios gramaticais e a ideia enganosa de que o domínio eficiente de uma língua pressupõe a aplicação forçosa de regras da gramática normativa.

As questões propostas não são exaustivas e não têm o propósito de ser um roteiro completo para o tratamento da variação linguística e de sua relação com aspectos históricos e culturais. Trata-se, na verdade, de uma estratégia de despertar a consciência dos usuários da língua para fenômenos linguísticos variáveis e o quanto estão associados ao processo de formação da nossa sociedade e de nossa variedade linguística, tomando como ponto de partida a capoeira como um dos aspectos culturais da comunidade negra do Brasil. Os questionamentos podem ter desdobramentos não previstos aqui e podem ser inseridas outras questões e outras discussões que levem ao conhecimento da heterogeneidade linguística. Os alunos podem ser instigados a observar a fala de pessoas de diferentes faixas etárias e de diferentes níveis de escolaridade, a fim de reconhecer que a variação linguística acontece em diversos grupos sociais e que uma mesma pessoa pode utilizar tanto as variantes de prestígio quanto as variantes estigmatizadas, a depender do nível de monitoramento da fala e da situação comunicativa (o grau de formalidade, se é mais formal ou mais informal).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surge como uma contribuição ao diálogo entre produção acadêmica e prática escolar na tentativa de promover um ensino de português enquanto língua materna mais justo e democrático. Seguindo a ideia de interligar cultura afro-brasileira, cultura popular e variação linguística, uma vez que as práticas sociais são permeadas pela linguagem, tenta promover reflexões sobre a língua, partindo de usos concretos da língua em nas manifestações culturais de seus usuários. Desse modo, a discussão contribui para um ensino de língua contextualizado, voltado para a observação de fenômenos linguísticos variáveis que figuram nas práticas sociais mais comuns e familiares para nossos estudantes.

Para isso, propusemos uma atividade para o ensino de língua portuguesa que pode ser desenvolvida no ensino fundamental, de forma introdutória, ou no ensino médio, para aprofundar ou revisar o tema da variação, tomando-se como ponto de partida músicas de capoeira, com o fito de discutir questões culturais e sociais associadas. Portanto, nesta proposta de atividade, oferecemos alternativas para a tradicional dicotomia certo e errado da gramática normativa, trabalhando com a compreensão da heterogeneidade linguística para combater o preconceito linguístico em relação às variedades linguísticas marginalizadas e o preconceito social contra determinados grupos sociais e determinadas práticas culturais.

Em substituição à imposição de um modelo virtual desvinculado das práticas sociais, propomos um ensino de língua que promova reflexões sobre a língua real, usada pelos falantes diariamente, reconhecendo seu caráter social e heterogêneo, para entender que a mudança é intrínseca à língua, e, dessa maneira, promover o respeito às diferenças linguísticas e culturais. Parte-se da

compreensão mais ampla dos processos históricos que circunscrevem a formação da sociedade brasileira e da variedade do português brasileiro para compreender de que modo a estrutura linguística reflete a estrutura social, historicamente situada.

Portanto, esperamos colaborar com o trabalho do professor, apresentando-lhe alternativas para promover um ensino de língua contextualizado, reflexivo, interdisciplinar e, sobretudo, respeitoso para com as variedades populares da língua portuguesa, aproximando a linguagem dos nossos alunos à linguagem da escola, sem a necessidade de excluí-las mutuamente, como muitas vezes é feito no ensino tradicional.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: como é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, Casa Civil, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 25 set. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- DOURADO, Z. Pensando a capoeira dentro do ecossistema cultural: algumas reflexões iniciais. *ECO-REBEL–Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 3, n. 1, 2017.
- ÉRNICA, M. *O vivido, o possível e o cartático: para uma abordagem vigotskiana do estudo de representações sociais em textos artísticos*. 2006. 215f. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.
- FARACO, C. A. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. *LaborHistórico*, v. 3, n. 2, 2017.
- FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. História da capoeira. *Maringá*, v. 13, n. 2, p. 141-150, 2002.

- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LOPES, C. R. dos S.; DUARTE, M. E. L. De Vossa Mercê a você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A. (org.). *Análise contrastiva de variedades do português: primeiros estudos*. Rio de Janeiro, 2003. v. I, p. 61-76.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. 576 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/209/4/O%20Portugues%20Afro-Brasileiro.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.
- MELO, S. F. Cantigas de capoeira: uma fonte de saber e ensino da história e cultura afro-brasileira. *Boitatá*, v. 2, n. 4, 2007.
- MILANI, L. *A dança da zebra*. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/publicacoes-e-artigos/a-danca-da-zebra/>. Acesso em: 23 set. 2020.
- RUMEU, M. C. de B. Vestígios da pronominalização de Vossa Mercê > Você em missivas cariocas e mineiras: uma incursão pelo português brasileiro escrito nos séculos XIX e XX. *Veredas on-line – Atemática*, v. 16, n. 2, p. 36-55, 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/artigo-3.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.
- TORRES, F. F. *O gerúndio na expressão de tempo futuro: um estudo sociofuncionalista*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- TORRES, F.; SILVA, I. L. Contribuições da sociolinguística para o ensino de língua portuguesa: entre normas, variação e ensino. *Revista Linguagem em Foco*, v. 11, n. 1, 2019.
- YAHN, C. A. C.; SANTOS, R. P. Capoeira angola e literatura popular: marcas da tradição oral afro-brasileira. *Revista África e Africanidades*, v. 2, n. 6, 2009.