

O GÊNERO LETRA DE MÚSICA: ABORDAGEM DE PRODUÇÕES AFRODESCENDENTES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Autor (1) Líbia Leaby Leite Barbosa; Orientador (2) Prof.^a Dr.^a Rosilda Alves Bezerra

1. *Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: libialeaby@hotmail.com*

2. *Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: rosildaalvesuepb@yahoo.com.br*

Resumo: O presente artigo parte da necessidade de introdução, reconhecimento e valorização dos elementos da cultura e história de ascendência africana nas aulas de Língua Portuguesa, visto que, o processo de ensino e aprendizagem que permeia as instituições educativas brasileiras ainda mantém o modelo eurocêntrico que dificulta a abordagem de tais aspectos em seus currículos. Para tanto, elaboramos uma sequência de atividades que será desenvolvida em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, a qual foi organizada com base na abordagem dialógica da linguagem contemplando o gênero discursivo *Letra de Música*, uma produção de Edgar Ferreira com contribuição e interpretação de Jackson do Pandeiro que está inserida no gênero musical samba. Temos como objetivo a formação de leitores críticos que, como sujeitos autônomos letrados, sejam capazes de refletir e atuar na desconstrução de práticas racistas excludentes, como também despertar nos discentes a sensibilidade causada pela alteridade, gerando assim, tolerância para com as diferenças. A pesquisa tem como referencial teórico os estudos de autores como Gonçalves e Baronas (2013), Geraldi (2012), Koch (2015), Perfeito (2007), Travaglia (1996), Zanine (1999) que discutem acerca das concepções de linguagem, em Bakhtin (1997) que concebe o gênero por uma abordagem sociodiscursiva, nas compreensões de Ferreira (2002), Loureiro (2003), Gainza (1998) acerca dos benefícios do trabalho com a música em sala de aula, entre outros. Esperamos que nossa proposta contribua para práticas de ensino eficazes que estejam em conformidade com condições concretas de uso da linguagem em diversas situações comunicativas, bem como suscitar a possibilidade de revisão de ações discriminatórias.

Palavras-chave: Perspectiva dialógica, Letra de música, Igualdade racial.

1 INTRODUÇÃO

O nosso país é cenário de acentuadas desigualdades sociais, principalmente no que diz respeito às relações étnicas. Voltando-nos para a população negra podemos afirmar que é uma das que mais são vítimas de preconceito, apesar de ter influenciado fortemente a história e cultura do Brasil.

Ao silenciarmos questões voltadas ao legado de ascendência africana em sala de aula, estamos fortalecendo as práticas racistas, além de privar os nossos alunos do conhecimento acerca das matrizes que foram essenciais para a formação histórico-cultural nacional. Desta forma, ao inserir no contexto escolar práticas significativas que possibilitem a enunciação afrodescendente, a escola estaria, de forma interativa, atuando para formulação de uma educação mais inclusiva e igualitária.

É nesta perspectiva que elaboramos uma proposta de intervenção que será aplicada em uma turma do 8º ano, composta por uma sequência de atividades que abordam a leitura, interpretação e escrita, faz uso do gênero *Letra de Música* referente ao gênero musical *Samba*, contemplando a produção “Um a um” de autoria de Edgar Ferreira e Jackson do Pandeiro. Temos como objetivo a formação de leitores críticos que, como sujeitos autônomos letrados, sejam capazes de refletir e atuar na desconstrução de práticas racistas excludentes, como também despertar nos discentes a sensibilidade causada pela alteridade, gerando assim, tolerância para com as diferenças.

Acreditamos que a abordagem de tais gêneros em sala de aula significa proporcionar um ambiente para o reconhecimento das heranças africanas, pois como práticas de letramentos, eles recriam, reinventam, ressignificam o espaço social, histórico, cultural e discursivo e agem como mecanismo de expressão e identificação do sujeito negro marginalizado.

Nossa pesquisa dialoga com as ideias de Bakhtin (1997) e concepções de Marcushi (2008), pois busca realizar uma abordagem dialógica assumindo a linguagem como prática social, considera os estudos de autores como Gonçalves e Baronas (2013), Geraldi (2012), Koch (2015), Perfeito (2007), Travaglia (1996) que discutem acerca das concepções de linguagem, e nas compreensões de Ferreira (2002), Loureiro (2003), Gainza (1998) acerca dos benefícios do trabalho com a música em sala de aula, entre outros.

O presente artigo está estruturado em três partes, sendo a primeira relativa à introdução, a segunda aos aportes teóricos que o fundamentam, a terceira se relaciona à proposta de atividades com o gênero *Letra de Música*, e por fim, tecemos nossas considerações finais seguidas das referências.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS E CONCEITO DE GÊNERO: COMPREENSÕES QUE NORTEAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As práticas metodológicas que são desenvolvidas na educação pela linguagem estão pautadas em conceitos que fundamentam a natureza da mesma. No Brasil, os documentos oficiais, as orientações pedagógicas, os currículos, entre outros elementos norteadores do ensino de Língua Portuguesa foram, e ainda são, dirigidos pelas principais tendências linguísticas de cada período.

Desde a tradição gramatical grega até meados do século XX concebia-se a linguagem como *expressão do pensamento*. Gonçalves e Baronas (2013, 249) argumentam que, de acordo com tal concepção,

A língua é vista como uma instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento, traduzido por meio das palavras. Considera-se a língua a partir dos pressupostos da lógica, que ainda na antiguidade, guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas. Assim, a língua deveria ser estudada/aprendida partindo da análise das partes para a compreensão do todo. Sob essa perspectiva o indivíduo que não sabe se expressar, não pensa.

Ou seja, compreendia-se que o sujeito era “assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência” (KOCH, 2015, p 10), que a língua possuía caráter homogêneo e invariável. Acreditava-se, ainda, que a linguagem era uma faculdade divina cujo pensamento gerava-se pelo psiquismo e sua exteriorização era uma capacidade adquirida pelo homem de forma inata.

Esta percepção foi enfatizada na educação brasileira até a década de 60 e fundamentou a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, a qual reforçou o ensino tradicional da gramática “pela gramática, já que o fim era ter um aluno capaz de dominar conceitos gramaticais, ou seja, um aluno que conhecesse as normas que regem a língua, o que significava dizer que ele sabia português.” (ZANINE, 1999, p 80)

Esse conjunto de regras que conduziam a fala e a escrita, que eram consideradas idênticas, foi denominado de gramática teórico-normativa, cuja função primordial era “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc.” (PERFEITO, 2007, p 826) Desta forma, no estudo da língua os contextos de uso foram rejeitados e as variedades linguísticas ignoradas, pois tudo que não estivesse adequado ao que era posto pelos padrões ortográficos estaria errado.

No que diz respeito à prática da leitura, acreditava-se que o leitor precisava reconhecer por meio de decodificação dos sinais linguísticos o pensamento do autor, pois o texto apresentava apenas um sentido, visto que este seria um produto pronto e acabado.

Diante de tais percepções, as atividades aplicadas em sala de aula se voltavam para conceituações, definições e deveriam ir ao encontro da gramática tradicional. Podemos elencar alguns questionamentos que contemplavam este viés do pensamento acerca das práticas metodologias, tais como; Classifique as palavras. O que é sujeito? O que o autor quis dizer?

Quando se começam a considerar as ideias estruturalistas do linguista Ferdinand de Saussure, que estabelece uma dicotomia entre *Langue/Parole* e elege a *Langue* como objeto de estudo, surge a concepção da linguagem como *instrumento de comunicação*. De acordo com Travaglia (1996, p 22) a língua passa a ser “vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações

de um emissor a um receptor.” e continua sendo “estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico.” (DORETTO; BELOTI, 2001, p 95)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, foi pautada em estudos que condiziam com esta percepção, tais como o “estruturalismo, a teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem” (PERFEITO, 2007, p 827) e a pedagogia tecnicista. Apesar de algumas propostas inovadoras, o ensino de Língua Portuguesa ainda estava fortemente atrelado aos moldes da gramática descritiva e o sujeito, determinado e assujeitado pelo sistema, deveria ser capaz de internalizar o saber por meio de práticas repetitivas que estimulassem respostas que estivessem de acordo com modelos preestabelecidos.

Com relação à leitura do texto, compreendia-se que este possuía sentido único e o ato de ler era apenas uma interpretação do código da comunicação e, para que se efetivasse, era necessário decodificar os signos linguístico produzidos pelo emissor. A escrita decorria de atividades que eram pretexto para escrever e as produções se caracterizavam pelo seguimento de modelos já existentes que estavam baseados nas tipologias textuais; narração, descrição e dissertação.

Na concepção em questão, os livros didáticos tomam espaço e as atividades metalinguísticas, com a finalidade de reconhecer as estruturas da língua e segui-las, tornam-se enfáticas. Nelas, a frase era a unidade básica de análise e treinar, repetir, preencher lacunas, entre outras, eram suas características mais relevantes.

Com o avanço dos estudos linguísticos, na década de 1980, sob a influência da Teoria da Enunciação, Pragmática, Sociolinguística, Enunciação dialógica e Linguística textual, concebeu-se a linguagem como forma de interação. Sobre tal percepção, Geraldi (2012, p 41) ressalta que

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Isto é, a linguagem não é mais vista como sendo constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, como enunciação monológica, ou como ato psicofisiológico de produção, ela passa a ser considerada como produto histórico-social cuja realidade fundamental é a interação verbal. O sujeito deixa de ser assujeitado pelo sistema e começa a ser social, histórico e ideologicamente constituído, ou seja, “torna-se ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem.” (DORETTO; BELOTI, 2011, p 100)

Esta concepção norteou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e os PCN. Estes ressaltam que

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p 20)

Desta forma, as metodologias para o ensino de Língua Portuguesa se voltam para as situações concretas do uso da língua, a fim de o sujeito possa desenvolver suas habilidades linguísticas e discursivas. Assim, de forma contextualizada, aborda-se a gramática internalizada, que Doretto e Beloti (2011, p 97) definem como um “conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação.”, a escrita passa a ser entendida como um trabalho produzido para uma real necessidade e a oralidade assume importância equivalente a ela.

Em relação ao texto, objeto de estudo a partir dos gêneros discursivos, acredita-se que este “é produto social; é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos; é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais.” (WACHOWICZ, 2012, p 22) Ou seja, ele é polissêmico, lugar de interação e produz sentido conforme a situação.

É importante salientar que, no que diz respeito aos gêneros discursivos, há vários estudos que os contemplam em uma perspectiva de ação social. Aqui, nos deteremos às considerações de Bakhtin que partem de uma perspectiva dialógica da linguagem em que “a língua é vista como discurso, que não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos.” (SANTOS, 2012, p 245)

Nesta compreensão, o gênero tem caráter sociodiscursivo e é instrumento da interação social em que a comunicação não se concebe meramente como decodificação e manifestação de informações, mas os sujeitos, como agentes, “participam do processo comunicativo no controle do gênero, na apreensão da situação e também na leitura das vozes implícitas que compõem o discurso.” (WACHOWICZ, 2012, p 28)

De acordo com Wachowicz (2012, p 30), Bakhtin além de conceber o gênero por pressupostos dialógicos, da escala entre gêneros primários e secundários, e como instrumento de interação social, ele acredita que “o gênero tem sua unidade garantida pela relação entre o elemento temático, pragmático ou textual (o tema), o elemento estrutural da construção textual (a composição), e as opções de expressividade e enunciação (o estilo).” Nas palavras do teórico:

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, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p 280)

Diante do exposto, situamos nossa proposta interventiva na terceira concepção de linguagem, pois acreditamos que quando a pensamos enquanto processo de interação social estamos elegendo, por meio do trabalho com os gêneros discursivos, as possibilidades de uso da língua em práticas situadas e significativas e assim proporcionando um processo de ensino que contempla as necessidades de aprendizagem dos educandos tornando-os sujeitos mais autônomos.

3 ABORDAGEM DOS ASPÉCTOS HISTÓRICO-CULTURAIS AFRODESCENDENTES POR MEIO DE UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COM O GÊNERO *LETRA DE MÚSICA*

A música é fenômeno universal que se configura como uma das mais ricas expressões humanas. Segundo Ferreira (2002, p 24), essa arte de repertório vasto e acessível em qualquer lugar do planeta serviu “de subsídio para as primeiras manifestações verbais orais da humanidade”, perpassou os séculos e se manteve até os dias atuais.

Esta linguagem possibilita a construção do conhecimento e, segundo Loureiro (2003, p 11), permite o “desenvolvimento harmonioso do ser humano, em razão do seu potencial na conscientização da interdependência ente corpo e mente, razão e sensibilidade, ciência e estética, e no processo de socialização”. Gainza (1998, p 36) ratifica esta concepção e explica que isto acontece porque a “música movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação.”

Diante de tais perspectivas, acreditamos que esta forma de expressão não deve manter-se distante do contexto escolar uma vez que ela pode contribuir significativamente no processo de aprendizagem e interação social¹. Ferreira (2002) assegura que a utilização da música em sala de

¹ FERNANDES, Luciana. *Música na educação para todos*. Disponível em http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2013/MUSICA_NA_EDUCACAO_PARA_TODOS.pdf <acesso em 09/06/2017 >



aula é um benefício grandioso tanto para o professor, que torna sua prática mais agradável, eficiente e produtiva, quanto para o aluno que consegue uma maior assimilação do conteúdo.

Trabalhar *Letra de Música* nas aulas de Língua Portuguesa é possibilitar o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos nossos educandos. Como gênero discursivo, é ambiente propício pra que o professor aborde a língua em sua funcionalidade social², explorando assim seu uso cotidiano e as ideologias implícitas e explícitas nos variados discursos. Ou seja, trata-se de trazer ao contexto educativo uma prática situada que envolve os enunciados concretos que circulam nas diferentes esferas da atividade e da comunicação³.

Segundo Santos (et. al. 2015, p 7), o gênero em questão, por pertencer ao domínio artístico, “permite o despertar de emoções, pensamentos críticos e torna o aluno mais sensível às questões e problemáticas cotidianas”. Quando ele é associado à voz, “manifesta-se em sua forma mais plena, permitindo tratar das relações entre os narrador e o ouvinte, este considerado, na cultura oral, o elemento central da performance.” (GOÉS, 2007, p3)

Tais concepções foram fundamentais para que elegêssemos em nossa proposta de intervenção, o gênero *Letra de Música* inserido no gênero musical *Samba*. Trabalharemos, em uma turma do 8º ano, uma sequência de atividades voltada para a “língua em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.” (MARCUSCHI, 2008, p151). A proposta contempla a produção “*Um a um*” de autoria de Edgar Ferreira com contribuição e interpretação de Jackson do Pandeiro, que atua como prática de letramentos⁴ e exerce função social capaz de alterar convenções existentes acerca do sujeito de ascendência africana.

O gênero musical e a obra do artista acima citado são advindos de manifestações culturais cujas características são contestatórias e contribuem para a resignificação de paradigmas arraigados socialmente. É por meio dessas construções de protesto e afirmação identitária arraigadas nos enunciados desses músicos, e na expressão rítmica desse estilo musical, que esperamos que nossos alunos compreendam a essência dos movimentos e lutas do povo negro, e assim, reconstruam suas concepções tornando-se seres mais críticos, tolerantes, respeitosos diante das diferenças e atuem em favor da igualdade racial.

² MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

³ BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

⁴ “Um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.” (ROJO, 2009, p 10)

A sequência de atividades que será descrita abaixo, conduz o aluno a refletir sobre a posição que os negros assumem, e assumiram, nas diversas esferas da sociedade a partir do espaço ocupado na prática esportiva do “futebol”, o qual está muito presente no cotidiano dos jovens brasileiros.

Como primeira atividade, precederemos a obra a fim de influenciar o leitor a criar expectativas em relação a ela por meio da dinâmica da *Caixa de surpresas*. O professor levará dentro de uma caixa decorada e atrativa, palavras, objetos e figuras como “apito”, “rede”, “uniforme”, “juiz”, “bola”, “campo”, “trave”, “Negro” entre outros. O docente requererá que os alunos improvisem uma pequena estória narrada, inserindo o que for retirado, de forma aleatória, de dentro dela. Depois, tudo que estava na caixa será colocado por cima da mesa do professor e este solicitará que os alunos levantem hipóteses sobre a temática que será abordada.

Após o posicionamento dos educandos, apresentaremos a obra em xerocópias.

Um a um

O jogo não pode ser um a um
(se o meu clube perder é zum-zum-zum)
Mas o jogo não pode um a um
(se o meu clube perder é zum-zum-zum)

O meu clube tem time de primeira
Sua linha atacante é artilheira
A linha média é tal qual uma barreira
O center-forward corre bem na dianteira
A defesa é segura e tem rojão
E o goleiro é igual um paredão

É encarnado e branco e preto
É encarnado e branco
É encarnado e preto e branco
É encarnado e preto

O meu clube jogando, eu aposto
Quer jogar, um empate é pra você
Eu dou um zurra a quem aparecer
Um empate pra mim já é derrota
Mas confio nos craques da pelota
E o meu clube só joga é pra vencer⁵

Depois do contato com a produção impressa buscaremos estimulá-los, por meio de alguns questionamentos acerca do título, a fazer previsões e inferências sobre o desenvolvimento do texto e, assim, ativar o conhecimento prévio e formular os objetivos da leitura.

⁵ Letra disponível em <https://www.letras.mus.br/jackson-do-pandeiro/1688602/> <acesso em 20/06/2017>



Na segunda atividade, dialogaremos sobre a estrutura do texto e indagaremos se eles conseguem identificar que gênero textual discursivo nós estamos trabalhando. Explicaremos que se trata de uma *Letra de música*, e em slides, mostraremos alguns exemplos, solicitaremos que eles citem outros, discutiremos sobre as construções linguísticas que permitem alcançar determinadas finalidades, sua funcionalidade no âmbito social, entre outros aspectos.

Logo após, esclareceremos que tal produção pertence ao gênero musical *Samba* e apresentaremos o vídeo “A história do samba / Aulão de 100 anos de samba”⁶ que traz algumas versões da sua origem, afirma sua descendência africana, apresenta estereótipos negativos que o cercavam, cita os grandes nomes que tiveram produções de destaque no ritmo, suas variações, representação social, abrangência, e posição atual. Conversaremos com os discentes, em roda de debate, sobre as informações que foram disponibilizadas no vídeo, se foram novas para eles, quais já tinham conhecimento, quais dados poderiam ser acrescentados, e eles também terão a liberdade de levantar questionamentos diversos sobre o ritmo.

A terceira atividade consiste na leitura do texto, na qual nos dirigiremos à biblioteca da escola e solicitaremos que seja realizada de forma individualizada para que assim o educando possa ter conhecimento mais aprofundado da obra. Em seguida, faremos a sugestão de uma atividade grupal, em forma de jogral, pois como aconselha Geraldini (2012, p63) acerca da leitura de textos curtos “é melhor que seja desenvolvida em grupo, por professores e alunos.” Antes da leitura compartilhada, os discentes ouvirão o áudio da canção e logo após, poderão organizar e distribuir entre si as partes que serão lidas em voz alta.

Nesta fase, o docente deverá acompanhar a leitura buscando nortear o processo. Durante o desenvolvimento da atividade, as sugestões e os questionamentos precisam acontecer de forma mútua e assim abrir espaço para a partilha de saberes. Esta etapa não pressupõe apenas a decodificação dos signos linguísticos. Esperamos que aqui, os alunos desenvolvam sua competência leitora e sejam capazes de compreender as nuances do texto percebendo que o ato de ler envolve não apenas o que está escrito e, assim, possam se tornar leitores críticos que se posicionam no meio social e desestabilizam conceitos preconceituosos naturalizados que a sociedade estipula como verdade absoluta.

A quarta atividade trata-se da interpretação e para que ela aconteça é necessário que o discente tenha constituído metas para a leitura, verifique suas pressuposições, realize inferências, estabeleça relações com o seu conhecimento prévio e, essencialmente, questione-se. Cosson (2014,

⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pLVtfc4y24> <acesso em 16/01/2017 às 23: 46>

p65) assegura que a compreensão acontece de acordo com aquilo que somos no ato da leitura, assim, por mais pessoal e íntimo que seja este processo ele “continua sendo um ato social.”

Para ampliação dos sentidos que foram construídos de forma individual, conversaremos em *Roda de Debate* acerca das concepções sobre o texto *Uma a um*. O professor realizará algumas questões como: Quais sentidos poderiam ser atribuídos ao “jogo” citado na canção? Por que esse “jogo” não pode ser um a um? As palavras “encarnado”, “preto” e “branco” fazem referência a quê?

A quinta atividade será extra-classe, o professor requererá uma pesquisa pautada nos seguintes questionamentos: Ao longo da história do futebol, o que era necessário para que o “preto” ocupasse uma posição semelhante ao do “encarnado” e do “branco”? Atualmente, é comum que vejamos “pretos” em lugares de destaque em times de futebol? Além dos esportes, qual o espaço ocupado pela maioria dos “pretos” na política, na televisão, no cinema, no mercado de trabalho, nas classes sociais? O diálogo ocorrerá de forma virtual no grupo do *whats app*.

Todas estas partilhas de informações serão extremamente úteis para que os alunos possam realizar a sexta atividade sugerida pelo professor. Esta será desenvolvida em sala, ou de forma extra-classe se necessário, e consiste na elaboração de charges a respeito da temática trabalhada. Para isto, o docente precisará contextualizar o gênero multimodal por meio de exemplificações em data show, discussões sobre seus elementos estruturais, os recursos linguísticos utilizados para alcançar seu propósito comunicativo e sua funcionalidade no meio social.

Por fim, o professor revisará as produções com a colaboração dos alunos e elas serão compartilhadas em uma página do Facebook criada pelos discentes, e no mural da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar sobre a responsabilidade de viabilizar formas de ampliação do conhecimento e interação com o meio social é uma atividade que se faz cada vez mais necessária no âmbito educacional. Precisamos, por meio de práticas discursivas significativas, permitir que os educandos se tornem sujeitos pensantes autônomos e construtores de saberes que se posicionam como agentes de mudança e fazem uso da palavra para reformular espaços socialmente estabelecidos.

Desta forma, acreditamos que nossa proposta, por meio do uso do gênero discursivo *Letra de Música* e do gênero musical *Samba*, planejada e organizada com base na concepção dialógica da linguagem, possibilite uma reflexão crítica, assim como a sensibilização em torno de questões culturais, identitárias e históricas voltadas para o sujeito Negro.

A abordagem das produções de Samba nas aulas de Língua Portuguesa, é apenas uma das inúmeras possibilidades de estudo da língua em seu funcionamento e interação social. O professor precisa estar sempre disposto a viabilizar novas alternativas de atividades que contribuam no processo de aprendizagem e socialização.

Creemos que este estudo possa abrir caminhos para que outras estratégias sejam pensadas em favor de um ensino mais igualitário e inclusivo, assim, esperamos que nossa proposta seja relevante para o rompimento dos moldes de ensino que não contemplam práticas situadas e que não cooperam para a valorização do legado africano no nosso país.

Referências

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. *Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem*. Revista Encontros de vista. 8 ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em < http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php> Acesso em 03/07/2017

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 3 ed. São Paulo : Contexto, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudo da psicopedagogia musical*. Trad Beatriz A. Cannabrava. 2ª ed São Paulo: Summus, 1998.

GERALDI, J. V. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GÓES, Neusa Maria Luizão. *A produção de sentidos em manifestações poéticas orais: o rap na escola*. 2007. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1166-4.pdf> <acesso em 09/07/2017>

GONÇALVES, Leticia Aparecida de; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. *Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna*. Entretextos, Londrina, v.13, nº 02, p. 243 – 265, jul./dez. 2013. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/16191/13898> > acesso em 03/07/2017

KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003

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

PERFEITO, Alba Maria. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção*. In: Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas, 1., Florianópolis, 2007. Anais. Florianópolis, UFSC, 2007. p. 824-836. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/159053787/concepcoes-de-linguagem-e-analise-linguistica>> acesso em 04/07/2017

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Eliane Pereira dos. Gêneros discursivos: uma abordagem dialógica da linguagem. Revista FSA - Teresina - n° 9 / 2012. Disponível em <<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/12/15>> acesso em 22/07/2017

SANTOS, Gilianne Vicente dos; LIMA, Alina Giseli da Silva; SILVA, Jacineide Virgínia Borges Oliveira. *O uso do gênero letra de música para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos*. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande - PB. Anais do II CONEDU. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2015. v. 1. p. 83-97.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1996.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZANINI, M. *Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna*. In. Acta Scientiarum, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79- 88.