

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: AMPLIANDO A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DOS ALUNOS DA ZONA RURAL POR MEIO DAS TIRAS DA TURMA DO XAXADO

Elizabete Bezerra da SILVA¹
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
profbetinhagoiana@hotmail.com

Roseane Batista Feitosa NICOLAU²
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
rosenicolau.ufpb@gmail.com

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018) recomenda um trabalho com a língua que a reconheça como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos desses usos, vivenciando suas formas de expressão identitárias, pessoais e coletivas, reconhecendo que intrinsecamente a linguagem está ligada à construção identitária dos indivíduos e ao seu meio social. Nessa direção, este trabalho resulta de uma investigação de caráter intervencionista que buscou propiciar uma reflexão sobre a diversidade e a variação linguística, com alunos da zona rural do município de Sobrado – PB, por meio de atividades com tiras da Turma do Xaxado. Para o seu desenvolvimento, foram utilizadas as considerações de Bagno (2007, 2002, 2001), Faraco (2008) e Lucchesi (2015), os quais comungam com a ideia de que não há língua homogênea e de que a diversidade linguística é fator de riqueza e dinamismo. Foram utilizados, também, os estudos de Ramos (2017), que advogam o uso dos quadrinhos como importante instrumento de ensino da língua. As tiras da Turma do Xaxado, que apresentam uma linguagem híbrida, lúdica e com narrativas ambientadas na zona rural, foram utilizadas como instrumento de apoio. Pudemos constatar que os comportamentos sociais e linguísticos das personagens da Turma do Xaxado, sendo associados aos dos alunos, possibilitaram a ampliação da consciência sobre a diversidade linguística através de reflexões sobre o valor social atribuído a algumas variantes e a compreensão de que seus modos de falar podem ser submetidos a julgamentos positivos e negativos que podem resultar no preconceito linguístico, inclusive na escola. As discussões e os questionamentos suscitados durante a aplicação do trabalho permitiram também que alguns alunos, a partir do reconhecimento de que a língua é constituída de variação, despertassem para a necessidade de uma atitude respeitosa frente à diversidade presente na língua.

PALAVRAS-CHAVE: Variação e diversidade linguística. Turma do Xaxado. Consciência linguística.

LINGUISTIC VARIATION AT SCHOOL: EXPANDING THE LINGUISTIC AWARENESS OF RURAL STUDENTS THROUGH THE "TURMA DO XAXADO" STRIPS

¹ Possui Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Atua como professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Município de Sobrado – PB e na Rede Estadual de Educação do Estado da Paraíba.

² Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade do Minho (Portugal). Professora da Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB).

ABSTRACT: The Common National Curricular Base (BRASIL, 2017, 2018) recommends a work with language that recognizes it as a (geo) political, historical, cultural, variable, heterogeneous phenomenon and sensitive to the contexts of these uses, experiencing its forms of expression identity, personal and collective, recognizing that language is intrinsically linked to the identity construction of individuals and their social environment. In this sense, this paper is the result of an interventionist research that sought to provide a reflection on linguistic diversity and variation with students from the rural area of Sobrado - PB, through activities with strips from Turma do Xaxado. For its development, we used Bagno's (2007, 2002, 2001), Faraco's (2008) and Lucchesi's (2015) considerations, who agree that there is no homogeneous language and that linguistic diversity is a factor of richness and dynamism. We also used the studies of Ramos (2017), who advocate the use of comics as an important language teaching tool. The Turma do Xaxado strips, which present a hybrid language, playful and with narratives set in the rural area, were used as a support tool. We could see that the social and linguistic behaviors of the characters in the Turma do Xaxado, when associated with those of the students, allowed the expansion of awareness about linguistic diversity through reflections about the social value assigned to some variants and the understanding that their ways of speaking can be subjected to positive and negative judgments that can result in linguistic prejudice, including at school. The discussions and questioning raised during the application of the work also allowed some students, from the recognition that language is made up of variation, to awaken to the need for a respectful attitude towards the diversity present in language.

KEYWORDS: Linguistic variation and diversity. Turma do Xaxado. Linguistic Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Sob o viés da Sociolinguística, buscamos, por meio de uma ação interventiva, trabalhar a língua portuguesa em uma escola rural, conscientizando os alunos sobre a diversidade linguística brasileira - postura que pode favorecer a diminuição do preconceito linguístico no contexto escolar. Como atesta Mussalim *et al.* (2006), a escola muitas vezes reproduz, em vez de diminuir, as desigualdades sociais. Nesse sentido, abordamos a diversidade linguística de forma reflexiva em sala de aula, chamando atenção para a desigualdade social brasileira e buscando contribuir para que o aluno da zona rural desenvolva uma consciência crítica diante do preconceito linguístico.

Acreditamos que o fato de os alunos assumirem uma atitude crítica diante de sua prática linguística é o primeiro passo nessa proposta de um ensino reflexivo da língua portuguesa. É claro que, para que isso ocorra, o docente de língua materna não deve apenas

usar a língua, mas “ser um pesquisador, estudioso e admirador de sua língua, ou seja, alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si” (BRASIL, 1997, p. 38). Somente conhecendo, pesquisando e respeitando a riqueza do português brasileiro, os professores e os alunos serão capazes de afastar qualquer forma de implementação de supremacia preconceituosa em relação às variantes linguísticas.

Diante do exposto, esta pesquisa de caráter qualitativo e intervencionista se justifica primeiro pela necessidade de colocar o estudo sobre a diversidade linguística no centro das discussões. Depois, pelo fato de pôr, em teste, uma proposta de ensino que visa ao reconhecimento de que “qualquer língua, falada, por qualquer comunidade, exhibe sempre variações” (MUSSALIM *et al.*, 2006, p. 33). E, por fim, pelo fato de ampliar a consciência linguística dos discentes por meio do reconhecimento sobre a riqueza da diversidade linguística brasileira e para que esse conhecimento possa contribuir com a diminuição do preconceito linguístico, principalmente no meio escolar.

Temos como objeto de estudo a heterogeneidade linguística e o uso da linguagem oral em diferentes contextos comunicativos. Para realizar este estudo, usamos como instrumento de apoio o gênero tirinha, especificamente as tiras da Turma do Xaxado, do quadrinista Antonio Cedraz, que têm suas narrativas ambientadas em uma pequena comunidade rural do Nordeste brasileiro.

Neste artigo, apresentamos um recorte do nosso trabalho: no primeiro momento, destacamos o que recomendam os documentos oficiais voltados para o ensino, a respeito do trabalho com a diversidade da língua em sala de aula, e frisamos o nosso instrumento de análise: os três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), a saber: o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. No segundo momento, discorreremos sobre o gênero quadrinhos como ferramenta no ensino de língua portuguesa e

as tiras infantis da Turma do Xaxado. No terceiro, descrevemos o percurso metodológico e apresentamos a análise dos dados coletados durante a primeira e a última Roda de Conversa, a partir das atividades aplicadas, trabalhando a variação e a diversidade linguísticas com as tiras da Turma do Xaxado.

2 DIVERSIDADE DA LÍNGUA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E PROPOSTA DOS CONTÍNUOS DE BORTONI-RICARDO

Mesmo com os avanços alcançados pelas políticas educacionais, ao longo de duas décadas de homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP (BRASIL, 1998) no que se refere ao trabalho com a variação linguística nas práticas pedagógicas, muito ainda precisa ser feito no sentido de construir um ensino de língua que reconheça a diversidade linguística existente no Brasil, e, conseqüentemente, nas escolas, valorizando e não negando a identidade cultural dos alunos.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, 2018), numa perspectiva mais ampla e inovadora sobre o trabalho com a linguagem, destaca-se a necessidade do estudo da língua em práticas situadas de uso e não como um fim em si mesmo, adotando uma postura de respeito e valorização das realidades linguísticas brasileiras que revelam um imenso patrimônio cultural e linguístico.

Em diversos pontos, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) alerta para a necessidade de trazer, para a seara da sala de aula, a reflexão sobre a variação e os aspectos sociofuncionais em práticas situadas e significativas de linguagem e os preconceitos que esses temas podem suscitar, bem como “reflexões sobre o fenômeno da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise linguística” (BRASIL, 2017, p. 81).

É importante conhecer a língua e, posteriormente, analisar os fenômenos de sua diversidade, heterogeneidade e dinamicidade que lhe é própria. Essa atitude pode contribuir para dissipar a errônea ideia de que um modo de falar seria melhor que outro, concepção associada aos falares dos grupos de maior poder político e econômico. Bortoni-Ricardo (2005) comunga com as recomendações dos estudos sociolinguísticos quando advoga que o ensino da norma de prestígio na escola seja em consonância com a valorização dos saberes sociolinguísticos e culturais dos discentes aos seus saberes empíricos. E afirma: “Resguarda-se [...] o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26). Sob esse pressuposto, o ensino da norma de prestígio funciona como uma ampliação da competência comunicativa do discente, que o ajudará a adequar sua linguagem aos diferentes contextos comunicativos. Porém, o primeiro passo a ser dado nesta direção inicia-se com o ensino da variação linguística.

Bortoni-Ricardo traz algumas observações e sugestões de análise para auxiliar o trabalho do professor que atua tanto na zona urbana como na zona rural. A autora afirma ainda que “podemos, então, dizer que a variação linguística depende de fatores socioestruturais e de fatores sociofuncionais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49).

A variação linguística está diretamente ligada aos aspectos estruturais que determinam as características das escolhas linguísticas dos falantes, tais como: os grupos etários (a idade dos falantes); gênero (homens e mulheres não falam da mesma forma); *status* socioeconômico (distribuição de bens e acesso à cultura); grau de escolarização (neste, Bortoni-Ricardo defende que o que deve ser considerado não é apenas o fato de os discentes terem acesso à escola, mas a qualidade da escola que pode influenciar no repertório linguístico desses sujeitos) e mercado de trabalho (relacionado à atuação profissional). Por

outro lado, os fatores sociofuncionais estariam ligados às redes sociais dos indivíduos, isto é, o nosso falar que também recebe influências das pessoas com as quais convivemos.

Igualmente, devemos considerar o “grupo de referência”, ou seja, pessoas com quem os falantes não interagem fisicamente ou por meio das mídias digitais, porém constituem modelo de referência. “Geralmente esse grupo de referência é escolhido pela experiência vicária, isto é, a experiência que o indivíduo adquire assistindo novelas de televisão, filmes, ou ouvindo relatos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49).

A autora propõe, ainda, uma análise das variações linguísticas do português brasileiro em três linhas imaginárias que ela denomina de “contínuos”, a saber: “contínuo de urbanização”; “de oralidade-letramento” e “monitoração estilística”. Por meio desses três contínuos, seria possível situar qualquer falante. Ressaltamos que, dada sua relevância para os estudos da língua materna, Faraco (2008, p. 44) afirma que essa perspectiva de análise “[...] parece fornecer o melhor instrumento para o registro da diversidade já estudada [...]”. Esta proposta dos três contínuos está sendo adotada pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), do Ministério da Educação, como também a de Lucchesi (2015), atestando a eficácia do modelo de análise linguística dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) e fazendo um paralelo entre este e o seu “modelo de polarização sociolinguística brasileira”³ o qual afirma que tanto um como o outro asseveram que os aspectos centrais da realidade sociolinguística do Brasil provêm “das mesmas contradições nas relações econômicas e sociais” (LUCCHESI, 2015, p. 152).

³ O modelo de polarização sociolinguística brasileira de Lucchesi traz um retrato da realidade linguística do país a partir de um estudo sobre as contraposições observadas nos padrões linguísticos das classes mais privilegiadas economicamente e os padrões linguísticos das classes menos favorecidas, adotando para análise a observação de três critérios; a saber: tanto “as frequências de emprego das variantes linguísticas quanto a avaliação subjetiva do uso da língua e as tendências de mudança em curso” (LUCCHESI, 2015, p. 151).

No “contínuo de urbanização”, estariam, numa extremidade, os falares rurais, por estarem geograficamente mais isolados e receberem menos influências externas. O contrário acontece, no entanto, no outro extremo com os falares urbanos, que, com a efetivação de culturas de letramento, recebem diversas influências de codificação (definição de padrão correto de escrita, pronúncia, composição de gramática e dicionário) no seu processo sócio-histórico de formação, numa tentativa de “encapsulamento” linguístico.

Entre os contínuos rural e urbano estariam os grupos “rurbanos”, formados pelos falantes que se deslocam da zona rural para a zona urbana. Nesta lógica, quanto mais o falante se afastar da zona rural, mais seu falar recebe influências culturais e linguísticas urbanas. Em outros termos:

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Em tal caso, há, como afirma Faraco (2008), um “espraiamento” das características da fala urbana, ou seja,

[...] uma comunidade ainda essencialmente rural que, no entanto, tem contato contínuo com as normas urbanas por meio da rádio, da televisão e da escola e pense-se no espraiamento de características urbanas na fala dessa comunidade – espraiamento que será tanto maior quanto mais positiva for a orientação dela em direção à cultura urbana (FARACO, 2008, p. 42).

Logo, o contínuo de urbanização, se tomado como instrumento de análise linguística, pode, levando em consideração a região onde nasceu e vive o falante, localizar linguisticamente qualquer falante do português brasileiro.

Bortoni-Ricardo (2004) salienta, ainda, que as fronteiras que separam os falares rurais, rurbanos e urbanos são tênues e que existe uma sobreposição entre eles que cria, ao longo do contínuo, traços “descontínuos” (típicos dos falares situados no polo rural e que

vão desaparecendo à proporção que os falantes ficam mais perto dos polos urbanos) e traços “graduais” (que estão presentes na fala de todos os brasileiros, e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo, permanecendo mesmo com o encontro dos polos.).

O segundo contínuo, imaginado por Bortoni-Ricardo (2004), é o de “oralidade-letramento”, que traz a representação em que os eventos de oralidade estão numa extremidade (em que não há influência direta da língua escrita) e, no extremo oposto, os eventos de letramento (mediados pela escrita), não havendo entre eles, também, fronteiras rígidas, podendo existir entrecruzamentos entre os dois polos.

Para exemplificar, podemos pensar em situações de interações mediadas pela fala e pela escrita ao mesmo tempo – uma aula em que os eventos de oralidade e letramento se alternam e se cruzam em diversos momentos que vão desde a leitura de textos, anotações de resumos no quadro pelo professor e no caderno pelo aluno até às explicações do assunto dadas pelo professor, como também debates e conversas entre os discentes. Isso nos faz refletir sobre os processos de interação que podem ocorrer durante uma aula, sobre os eventos de letramento especificamente, se pensarmos em evento de letramento com a seguinte definição:

Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e lidos, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Concordamos com a posição defendida acima por Kleiman (2005) sobre eventos de letramento e compreendemos, ainda, que estes eventos de letramento podem ocorrer numa aula, e neles podemos verificar uma preocupação com as funções que envolvem todos os atores na dinâmica da aula, os papéis sociais desempenhados por cada um (professores e alunos); os textos (verbais, não verbais e orais) que ali circulam; os eventos de fala e as regras ou restrições que esses eventos impõem.

E é a escola a mais importante agência de letramento da sociedade (KLEIMAN, 2005), em que os usos da oralidade e da escrita, que coexistem num contínuo de práticas sociais e efetivam os usos sociais das linguagens, devem ser debatidos e discutidos. Indiscutível é que a própria sala de aula se constitui em um excelente laboratório para o estudo dos aspectos e dos contextos de uso da língua, como sistema vivo, variável, heterogêneo, flexível, que sofre influência das condições de produção em suas realizações concretas interacionais.

Para nos ajudar a entender essas e outras questões que permeiam todas as esferas da interação humana, Bortoni-Ricardo (2005) propõe o terceiro contínuo, denominado de “monitoração e estilística”. Neste contínuo, temos interações totalmente espontâneas (-monitoradas) num extremo, e as que são planejadas preliminarmente no oposto, pois exigem muita atenção do falante (+monitoradas).

O professor, ao ministrar a sua aula, monitora o seu estilo em função de três fatores, a saber: *o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa*. O primeiro deles (o ambiente) é uma sala de aula, que requer de seus atores uma postura de amizade e respeito, por ser um dos espaços de aprendizagem. O segundo (o interlocutor) são seus alunos, que veem na figura do professor alguém que exerce certa “autoridade” e respeito. No que se refere ao terceiro item (o tópico da conversa), devemos crer que a fala do discente deve ser mais monitorada, uma vez que há a necessidade de adequar (variar) a linguagem em função do conteúdo ministrado em aula. No entanto, o professor poderá oscilar seu estilo para mais ou menos monitorado, dependendo da mudança do tópico da conversa.

Quando o tópico da conversa mudar, o locutor dará sinais ou pistas de que a conversa tomou outro rumo, passando “metamensagens”, podendo ser verbais ou não-verbais e que

transmitem informações do tipo: “é uma brincadeira”, “estou falando sério”, “estou ralhando com você” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 63).

Por conseguinte, podemos reiterar o quanto os “contínuos” desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2005) podem ser excelentes ferramentas de apoio ao professor em sala de aula por auxiliar na compreensão da complexidade de alguns aspectos do português falado no Brasil.

Dando continuidade, apresentamos o gênero quadrinho, instrumento de apoio para o estudo que pretendemos realizar sobre a variação e a diversidade linguística, pelo viés dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004).

3 O GÊNERO QUADRINHOS E UMA ANÁLISE DOS CONTÍNUOS

No Brasil, com o incentivo e as recomendações de leis educacionais como a LDB (1996), os PCN (1998) e a BNCC (2017, 2018), a linguagem dos quadrinhos tem sido usada livremente no ambiente escolar e nos materiais didáticos de professores de diversas disciplinas. A BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental faz referência direta, nas práticas de linguagem, ao uso dos gêneros quadrinísticos, como a charge, o cartum e a tira, indicando-os como prática de leitura, fruição e produção de textos, no rol dos gêneros literários e artísticos, e apontando-os “[...] como representativos da diversidade cultural e linguística [...]” (BRASIL, 2017, p. 96) que podem favorecer experiências estéticas.

Hoje, os gêneros quadrinísticos estão na escola e apresentam um grande potencial como instrumento de ensino. E, no tocante ao ensino e ao trabalho com a língua portuguesa, os quadrinhos, com sua linguagem híbrida e lúdica, tornam possível analisar e investigar aspectos da língua e da linguagem em suas ocorrências no meio social.

Para o nosso estudo sobre a diversidade e a variação linguísticas, selecionamos os quadrinhos (tiras) da Turma do Xaxado, do quadrinista baiano Antonio Cedraz, composta, sobretudo por personagens infantis (seis crianças) e alguns adultos (pais e moradores da comunidade). Com histórias ambientadas no interior nordestino, seus personagens caracterizam bem os brasileiros que vivem nessa região do país, vivendo suas tramas e representando as desigualdades sociais, além de refletirem com propriedade a heterogeneidade das variedades dos falares do povo do interior. Essa turma é uma demonstração de toda a pluralidade cultural e linguística dos indivíduos que vivem no interior do Nordeste brasileiro.

3.1 Variedades linguísticas nas tiras da Turma do Xaxado

O debate sobre a diversidade linguística é algo complexo, pois, como já foi dito, dentro de uma mesma comunidade de fala podem coexistir várias normas. Na verdade, é essa variedade que dá sentido ou caracteriza uma comunidade linguística (FARACO, 2008). No entanto, muitas dessas variantes são estigmatizadas e seus falantes ou usuários são alvo de preconceito e exclusão. Na tira abaixo (Figura 1), de Cedraz (2012), podemos observar uma cena que, infelizmente, ainda é comum em nossa sociedade.

Figura 1 – Tira da Turma do Xaxado de Antonio Cedraz



Fonte: 1000 tiras em quadrinhos (CEDRAZ, 2012, p. 190).

Na tira acima (Figura 1), vemos a personagem Marieta, quando interage com Zé Pequeno, que tem a mesma idade e mora na mesma cidade que Marieta. O garoto apresenta

um falar cheio de expressões regionais, com diferenças dialetais; e, como aponta Bortoni-Ricardo (2004, p. 30), essa “[...] variação regional se manifesta mais na pronúncia de alguns sons, no ritmo, na melodia e em algumas palavras”.

A menina Marieta pergunta o porquê de o garoto, na concepção dela, “falar tudo errado”. O menino, por sua vez, não tendo uma resposta para a indagação, retruca com outra pergunta, também passiva de uma análise mais profunda: “*pur que tu fala tudo certo?*”. O fato é que a tirinha é um instrumento de reflexão sobre a diversidade linguística em sala de aula, pois possibilita o levantamento de uma série de questões sobre o uso da língua e o preconceito social advindo pelo uso de determinadas linguagens.

Analisando os falares das personagens e aplicando o modelo de análise linguística dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), é possível situar qualquer falante do português brasileiro ao longo de três linhas imaginárias, a saber: urbanização, oralidade/letramento e monitoração estilística. Desse modo, podemos notar, já respondendo ao questionamento de Marieta, que estamos diante de duas variedades, e não de um falar certo e um falar “errado”. A sociedade brasileira apresenta uma cultura multifacetada e plural e, assim, abriga uma língua multifacetada e plural (BAGNO, 2002).

Vejamos agora a aplicação do modelo de análise sociolinguística de Bortoni-Ricardo (2004), partindo da perspectiva de uma proposta pedagógica atenta aos saberes do sujeito-aluno.

4 APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

Dentre os procedimentos para a realização da intervenção e da coleta de dados para a presente exposição, salientamos que a roda de conversa foi o instrumento metodológico

escolhido, por permitir uma comunicação prática e dinâmica entre discentes e professor, visando a uma pesquisa qualitativa. As rodas de conversa permitem um trabalho cooperativo em sala de aula, aprimorando as interações que se efetivam nas práticas de ensino e aprendizagem, à medida que os interagentes têm a oportunidade de dialogar, de expor suas opiniões e concepções de mundo e, principalmente, de ouvir, num exercício reflexivo.

Sob a compreensão de que o português são muitos, iniciamos nossa discussão com a pergunta: “*Que idioma nós falamos?*” Ao pensarem um pouco, alguns alunos responderam: “*nordestino, portuGUEI, CAIpira*”. Usando uma variante da língua que mais se aproxima do polo rural, sob o prisma do contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004), os quatro alunos responderam à pergunta, mesmo que de forma distante, destacando que há formas distintas de falar um mesmo idioma. Poderíamos inferir que, ao dizer “*nodestino, portuguei e caipira*”, não há arbitrariedade nestas respostas, mas a ideia, ainda que um pouco vaga ou genérica, de que a língua portuguesa é heterogênea, ou seja, apresenta variação. Conforme Faraco (2008, p. 32, grifos nossos).

Quando, portanto, dizemos português, este nome não designa um objeto empírico uno, homogêneo, claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos (léxico-gramaticais). O nome singular recobre, de fato, uma realidade plural, ou seja, um conjunto de inúmeras variedades **reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes.**

Ou seja, falantes de uma mesma comunidade linguística, em meio a tantas variedades que circundam uma variedade plural como a brasileira, conseguem perceber a sua variedade e as outras, o que, por sua vez, evidencia que as manifestações linguísticas não existem à parte de seus falantes, mas os sujeitos que as usam em contextos históricos, social e culturalmente, são quem realmente a constituem.

Ao serem questionados se no Brasil todos falam o português da mesma maneira, a maioria dos alunos participantes da pesquisa afirmou que não. No entanto, como evidência

dessa diferença, alguns começaram (entre risos) a reproduzir predominantemente alguns exemplos de expressões que são pronunciadas fora dos padrões linguísticos prestigiados socialmente, isto é, palavras que apresentam traços descontínuos, classificados por Bortoni-Ricardo (2004) como aqueles que são “descontinuados”, ou seja, deixam de ser utilizados à medida que os falantes se aproximam mais do polo urbano.

Observamos que os alunos recebem e mantêm influências e características linguísticas de seus meios sociais (pais, avós, vizinhos das comunidades rurais e escola), regidas, como afirma Bortoni-Ricardo (2004), por regras que pautam suas ocorrências linguísticas, porém apresentam sempre diversidade, variedade, característica inerente a qualquer comunidade linguística. Cada variante, por sua vez, carrega, nas reações sociais, diferentes avaliações que se compreendem entre estigma e prestígio.

O fato é que, numa sociedade desigual e excludente como a brasileira, os critérios que valorizam essas variantes não dizem respeito aos fenômenos linguísticos e às peculiaridades que as constituem, porém são avaliadas sob juízos de valores imputados a quem os utiliza, o que acaba culminando em preconceito, conforme defendem Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007) e Lucchesi (2015).

Direcionamos nossa discussão buscando compreender como a valoração negativa, atribuída a suas formas de falar, poderia, de alguma forma, resultar em preconceito e exclusão dos alunos. Assim, perguntamos se eles já foram repreendidos duramente por alguém devido à maneira como usavam a língua. A maioria deles respondeu que sim. Em seguida, perguntamos como eles receberam essa repreensão. Ao descreverem como se sentiram quando corrigidos por outros, pela sua forma de se expressar fora e dentro da escola, podemos notar o quanto nefasto pode ser esse procedimento se não for realizado de forma adequada, uma vez que surgiram respostas como: “*bagunçado*”; “*eu me senti mei triste...*”;

“mei pra baixo, né?! Que a tá querendo ser mai que eu...”; “envergonhado...”; “triste e acha que a outra pessoa... a outra pessoa quer passar por cima da pessoa...”; “e retardado...”.

Diante das respostas dadas pelos alunos de como se sentiram quando a intervenção em sua fala foi realizada de forma rude e inadequada, de que eles se sentiam: *“bagunçado”*, *“mei pra baixo”*, *“mei triste”*, *“envergonhado”*, *inferiorizados* e até *“retardados”*, podemos questionar: qual a melhor maneira para proceder com tal “correção”? Há um momento certo ou qualquer contexto seria adequado? Principalmente, se essa intervenção for ministrada por um docente, é preciso mostrar que, além de os estudantes se apropriarem da norma de maior prestígio social, necessária na tentativa de diminuir o fosso discriminatório e excludente, eles precisam saber que esse “erro” se constitui apenas como “uma simples diferença entre duas variantes” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Quando a intervenção ocorre sem um olhar sensível aos saberes e às diferenças linguísticas e de cultura dos alunos e da escola, o ato de conscientizar sobre essa diversidade, que deveria fornecer aos discentes a forma linguística adequada aos estilos monitorados, pode se transformar numa forma de humilhação, discriminação e preconceito, gerando, dentre tantos males, a inibição, fazendo com que o simples ato de falar com os outros torne-se um martírio, calando o aluno, como podemos constatar no que relatam ao dizerem que não se sentiam mais à vontade para conversar com e perante as pessoas que o corrigiram dessa maneira.

Acerca dessa percepção, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que, numa postura pedagógica que seja mais sensível aos saberes dos alunos perante a verbalização de uma forma linguística não-padrão, são necessários dois procedimentos: primeiro, a identificação, que pode ser afetada se não for devidamente percebida, ou se o professor desconhecer a norma que diz respeito a determinada regra; já no segundo procedimento, a conscientização

da diferença é necessária, pois permite ao aprendiz a monitoração de seu próprio estilo. A autora alerta, ainda, que é extremamente importante considerar “as características culturais e psicológicas dos alunos”. Ao escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Depreendemos, com isso, que é preciso aprender outros modos de falar, ou seja, ser bidialetal, saber transitar nas fronteiras fluidas dos três contínuos: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística, segundo os papéis sociais que podemos assumir durante nossas interações sociais. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 21), “a mudança constante de papéis sociais permite maior fluidez entre variedades linguísticas de natureza social”, característica típica que faz parte dos domínios linguísticos de falantes de sociedades modernas.

A partir das observações aferidas na conversação, prosseguimos com a leitura e os comentários de algumas tiras da Turma do Xaxado, trabalhando, com base nas falas dos personagens, a variação linguística.

Na segunda etapa de nossa intervenção, procedemos à aplicação de algumas questões, criadas a partir da leitura e da seleção de tiras da Turma do Xaxado, em que procuramos explorar os contrastes existentes nas falas das personagens, procurando fazer sempre um paralelo com a realidade linguística dos discentes envolvidos no estudo em curso. Neste ponto, os alunos podiam responder oralmente ou de forma escrita, se preferissem.

Os aspectos da linguagem dos quadrinhos eram familiares aos discentes, mesmo àqueles que não são plenamente alfabetizados, como é o caso de alguns alunos partícipes da pesquisa, devido à forte presença desses elementos nos livros e manuais didáticos utilizados

na escola. A densidade de conteúdo, que é possível abordar por meio da leitura das narrativas quadrinizadas, como também a edição, a reprodução acessível e o tamanho diminuto são ferramentas que facilitam e favorecem sua presença em livros, vestibulares, questões de provas criadas pelos professores, provas de concursos, apostilas, documentos oficiais relacionados à educação, ou seja, materialidades que também contribuem para “[...] incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro” (RAMOS, 2017, p. 169).

A fim de trazer algumas reflexões sobre o valor social que o uso de certas formas linguísticas pode suscitar, não pelas características *per se*, mas por julgamentos impostos, muitas vezes, aos seus falantes, resultando em preconceito e exclusão, procedemos à análise da Figura 2. Como é possível observar, a narrativa é construída em três quadros, em que, no primeiro quadro, o ET se apresenta para Marieta e Xaxado (que se mostram espantados), esclarecendo a que se deve sua visita: “*Nós veio em paz*”, e qual seria, supostamente, seu objetivo na visita a Terra: “*A gente temos a missão de acabar com os pobreza dos humano da terra*”. No segundo quadro, Xaxado pergunta para Marieta qual a sua conclusão sobre o que o ET disse. Vejamos:

Figura 2 – Tira da Turma do Xaxado, de Antonio Cedraz



Fonte: 1000 tiras em quadrinhos (CEDRAZ, 2012, p. 67).

A situação humorística que está centrada no último quadro se dá pela resposta inusitada da garota, que conclui: “*Que não existe vida inteligente em outros planetas*”, resposta que acaba causando mais espanto em Xaxado.

No tocante à tirinha (Figura 2), iniciamos as discussões informando, no primeiro quesito, que a construção do humor se dá a partir da conclusão da personagem Marieta. Alguns alunos notaram que a conclusão da personagem se deu devido ao uso da linguagem: “*Por causa da linguagem do ET*”, “*É porque ele tá falando tudo errado*” e “*Porque o ET não fala certo*”. Um deles afirma que o que há de errado na linguagem do ET está na forma pronunciada da palavra “pobrema”, apresentando um traço descontínuo com a troca de /l/ por /r/ nos grupos consonânticos, com exemplos encontrados “em falares rurais e rurbanos e, às vezes, até em falares urbanos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54), uma característica que geralmente recebe avaliação negativa e estigmas, como no caso da tira, ao associar a falta de inteligência à forma de falar.

Outro ponto a ser observado é o que disse uma participante da pesquisa: [...] “*ela pensou que só a gente que estudava e só a gente que entendia das coisas... ou seja... também... quem também que não estudava sabe... só que eu acho que ela pensou na mente dela ‘ele não estudava... por que ele vai ser inteligente e saber falar certo?’*” [...]. Em sua fala, notamos que a discente faz a mesma avaliação comum a quem, em seu vocabulário, faz uso de termos descontínuos, que estão mais distantes do polo urbano do contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004). O fato de o ET não estudar, portanto, faz com que algumas pessoas entendam que ele não era inteligente, não sabia utilizar adequadamente a língua. Em outros termos, essa concepção está assentada na ideia preconceituosa de que as pessoas sem escolarização ou menos escolarizadas não são inteligentes e, por isso, sua forma de falar é feia e errada, desprezando o fato de que a língua, sendo viva, está em mudança e apresenta, portanto, variação.

Na tira, percebemos que a garota faz uma avaliação negativa da fala do ET, baseada apenas em elementos linguísticos (a forma como pronunciava as palavras e organizava

algumas sentenças linguísticas), criando um juízo de valor preconceituoso, deixando de lado algo que também é extremamente importante em qualquer processo de comunicação, que é a interação, a qual se constrói com o envolvimento de diversos fatores, dentre eles, o conteúdo e o contexto. Assim, podemos afirmar que extraterrestres, ao manterem contato com os seres humanos por meio de uma língua que, provavelmente, não dominam, informam que vieram em paz com a missão de solucionar os muitos problemas da humanidade. Há, neste ponto da tira, a quebra de expectativa, pois o conteúdo é mais relevante, não a forma.

Levando à frente as discussões, perguntamos se a conclusão à qual Marieta chegou se justifica, ou se seu julgamento é justo, ao que alguns alunos responderam que não. Nesse trecho da roda de conversa em análise, podemos destacar os argumentos de alunos, ao perceberem que cada um possui sua maneira de falar: *“Porque cada um fala de seu jeito”* e *“Porque cada um tem sua maneira de falar... minino”*.

Contudo, é preciso desenvolver a competência comunicativa para escolher adequadamente a melhor forma de expressão, entre as muitas possibilidades possíveis no processo de interação em que os interlocutores estejam envolvidos, levando em consideração o contexto e o conteúdo do que se quer transmitir, como, também, o grau de monitoração que se deve adotar em determinada situação de fala.

Após esclarecer, no segundo quesito da atividade, que o ET emprega a língua de maneira diferente da norma-padrão, que explicamos ser um modelo para manter certa unidade da língua falada e escrita, perguntamos: *“Mesmo assim, é possível compreender o que disse o ET?”*.

Em face da indagação, a maioria respondeu em coro que sim. Já esperávamos uma resposta positiva diante dessa pergunta, e acrescentamos que a norma-padrão seria mais um modelo, dentre tantos, para utilizar a língua em certos contextos comunicativos.

Esclarecemos sobre esse pressuposto que há outras maneiras de dizer a mesma coisa e muitas dessas formas estão, algumas vezes, mais distantes do polo urbano, mais formal, que é onde se localiza, normalmente, a variante que mais se aproxima da norma-padrão ou de maior prestígio social.

Outras variantes, também, exercem papéis mais decisivos sobre outras, devido ao prestígio social que lhes é atribuído, em parte pela influência que seus usuários (falantes) lhes conferem. Mas, como alerta Bortoni-Ricardo (2005), é preciso respeitar os usos linguísticos que se afastam da norma de maior prestígio, sem ferir, porém, o direito inalienável de qualquer cidadão de se apropriar da norma de maior prestígio, uma vez que, quando tal conhecimento é negado ao indivíduo, principalmente, em uma sociedade marcada por exclusão e injusta distribuição de renda como a brasileira, mais portas, já tão estreitas, da ascensão social se fecham.

Por isso, é adequado saber transitar pelas fronteiras fluidas dos três contínuos propostos pela supracitada autora, fazendo uso da linguagem de forma criativa, evitando os extremos, em que num polo está toda e qualquer cultura linguística que não estiver próxima da norma institucionalizada, precisando ser “erradicada”, ou no extremo oposto, que defende que, em matéria de linguagem, independente do contexto, tudo é permitido. Dessa forma, perguntamos no terceiro quesito: As formas de usar a língua podem levar as pessoas a serem julgadas positiva ou negativamente. O que isso pode gerar ou provocar?

Ao formularmos tal questão, esperávamos que o aluno percebesse que, diante da não aceitação de determinadas formas linguísticas, por serem recriminadas socialmente, pode haver a geração do preconceito linguístico.

Palavras que nomeiam sentimentos e ações ruins, como: “*confusão, intrigas, raiva, tristeza e ódio*”, foram usadas para exemplificar o que o julgamento negativo pelo uso de certas formas linguísticas pode vir a provocar.

Continuando com a conversa, vimos um aluno afirmar que o julgamento negativo também pode causar “*preconceito verbal*” ou linguístico. Criar uma sensibilidade em relação às diferenças linguísticas, a fim de combater a violência simbólica, a censura e o descrédito não é uma tarefa fácil, pois, como denuncia Faraco (2008, p. 180), quando diz que sempre houve o intento histórico de criar uma esfera superior para homogeneizar os modos de falar: “o desejo de construir uma sociedade branca e europeizada levou essa elite a renegar as características linguísticas do país”. No século XVIII, proibiu-se o uso das línguas nativas (indígenas) em público e, na segunda metade do século XIX, impôs-se sobre a sociedade “uma norma-padrão artificial que tanto tem atormentado gerações e gerações de brasileiros”, por meio de veto às variedades populares da língua.

O autor segue afirmando que, no período do Estado Novo getulista, houve a tentativa de standardizar a pronúncia do país e calar o uso das línguas de imigrantes publicamente. Tais ações têm feito com que o país ainda tenha dificuldades para reconhecer e aceitar sua face linguística plural. O que faz, também, com que privilegiemos a forma em detrimento do conteúdo, como podemos observar na fala de um aluno, quando questionado da seguinte forma: “Vocês já foram julgados não pelo que vocês disseram? Quando vocês disseram até uma coisa importante, mas a pessoa prestou mais atenção na forma que você falou do que no conteúdo do que você falou? [...]”. A resposta de um aluno foi: “– *Isso já aconteceu comigo... eu tirei um zero no 4º ano por causa disso... a professora não prestou atenção no que eu tinha escrito... só prestou atenção no que eu errei [...]*”.

A cultura do “erro” tende a bloquear as discussões abertas em torno da variação, principalmente na escola, porque lidar com os “erros de português”, que seriam, como bem explica Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), “[...] simplesmente diferenças entre variedades da língua [...]”, ainda se constitui numa dificuldade para o professor, fator que tem, entre outros, contribuído para que ainda não tenhamos alcançado uma educação linguística de qualidade (FARACO, 2008), mesmo que os documentos oficiais que norteiam o ensino no país tenham feito um chamamento para que os assuntos referentes à diversidade da língua sejam trabalhados no chão da escola.

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 3º, prevê 11 (onze) princípios em que se deve pautar a Educação Nacional, dentre eles, podemos destacar: o Art. X, que diz que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da “valorização da experiência extra-escolar”. Junto com suas vivências, cultura, visão de mundo, é evidente que o aluno traz consigo sua linguagem que também faz parte de sua identidade. Essa linguagem, trazida para o ambiente escolar pelo discente, é carregada de diversidade, que é, na escola, geralmente interpretada como erro. Seus fenômenos podem conter uma amostra para se analisar a língua viva da sociedade em que interage esse aluno, pois, como diz Mussalim *et al.* (2006, p. 27), parafraseando Benveniste (1963), “[...] a língua contém a sociedade e por isto é o interpretante da sociedade [...]”, uma vez que funciona também como instrumento de comunicação de seus indivíduos.

Porém, ainda temos dificuldade para admitir que o português brasileiro, assim como outros idiomas, é intrinsecamente marcado por uma grande variedade. Isso faz com que neguemos a legitimidade social dos vários falares do português, isto é, o que fugir do padrão é ridículo e inculto, e seus falantes são excluídos e tratados com discriminação. A tentativa de segregar os falares populares vem desde a colonização do país e, quando o Brasil se tornou

independente de Portugal, instituiu um padrão linguístico que, até certo ponto, não é falado nem mesmo pela própria elite. É algo inalcançável, e o que se afastar do padrão é errado e precisa ser combatido, desconsiderando o fato de que “[...] do ponto de vista exclusivamente científico, não existe erro em língua, o que existe é variação e mudança [...]” (BAGNO, 2002, p. 71). Daí resulta a difícil relação dos próprios falantes com sua língua.

Portanto, continuamos reproduzindo a divisão social e linguística da alta sociedade do século XIX, que combatia o que não fosse de origem europeia e branca, ignorando que o Brasil é um país verdadeiramente multilíngue, de uma riqueza linguística incomparável, onde são faladas centenas de línguas indígenas, muitas línguas de imigrantes e, também, africanas que resistiram à repressão escravista.

Pedimos para os alunos refletirem sobre o fato de que, em geral, com poucas exceções, quando chegamos à escola, já sabemos ou, até mesmo, “dominamos” a língua que falamos. Esse domínio é adquirido da convivência com outros falantes e ampliado com a leitura também, considerando-se que a língua é social. E é no social, como esclarece Bortoni-Ricardo (2004), que desenvolvemos nossa socialização.

Sendo assim, dependendo do papel social que desempenhamos numa determinada situação, monitoramos mais ou menos nosso falar, pois os campos de interação dos falantes podem ser fluidos, dependendo da rede de papéis sociais que esteja à nossa disposição. Há, nesses casos, no mínimo três fatores que podem estabelecer a seleção vocabular do falante, a saber: os envolvidos na interação, o tópico da conversa e o local em que ela se realiza (BORTONI-RICARDO, 2005).

Faraco (2008) corrobora esse entendimento, ao dizer que um mesmo indivíduo pode dominar mais de uma variedade, mais de uma norma efetivamente, uma vez que a

comunidade sociolinguística em que se situa possui diversas normas/variantes. Assim, ele mudará sua linguagem de acordo com as redes de atividades e interações em que se envolver.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de observações diárias. Nessas observações, notamos que muitos alunos eram vítimas de brincadeiras, chacotas e escárnios devido à maneira de usarem a língua. E isso ocorria por parte dos próprios colegas e, até mesmo, por parte de quem está na escola para fornecer-lhes uma educação de qualidade que deve se pautar, sobretudo, no respeito às diferenças, inclusive linguísticas.

Os textos quadrinísticos da Turma do Xaxado, usados por nós neste trabalho, foram uma ferramenta de apoio para abordar temas referentes à diversidade linguística. As tiras foram bem recebidas pelos alunos, que se mostraram familiarizados com a linguagem imagética, já presente nos livros didáticos utilizados em sala e com a linguagem usada pelas personagens.

Procuramos evidenciar em nossas intervenções que, em se tratando de língua, não há “erros”, mas sim formas distintas de empregar a linguagem. O erro estaria, não obstante, no que pudesse travar a comunicação entre os interlocutores, já que o que é chamado de “erro”, hoje, apresenta, como muitos estudos demonstram, regras lógicas e estruturadas.

Afirmamos que, após nossas reflexões e análises, reconhecemos que, diante da problemática que envolveram, ainda há muito a ser feito no campo da nossa investigação. Sentimos nossas inquietações aumentarem ao passo que compreendemos que o trabalho em sala de aula constitui fonte inesgotável de pesquisa, principalmente no campo da linguagem.

Mesmo assim, acreditamos que a contribuição deste trabalho pode alcançar dimensões bilaterais, à medida que pode proporcionar aos alunos envolvidos um olhar

diferenciado e crítico quanto ao uso da sua e de outras variantes linguísticas, uma vez que poderão encarar os fenômenos referentes aos seus usos como possibilidades de utilização da língua, ampliando, assim, suas competências comunicativas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 [*Linguagem*; 4].

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 [*Linguagem*; 11].

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e d.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CEDRAZ, A. **1000 tiras em quadrinhos.** São Paulo: Martin Claret, 2012.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização da sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RECEBIDO EM: 15 de fevereiro de 2021
APROVADO EM: 03 de setembro de 2021
Publicado em dezembro de 2021