

A linguagem oral como processo interacional: o valor social da variedade linguística rural

Oral language as interactional process: the social value of rural linguistic variety

Matilde Costa Fernandes de SOUZA*
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Vilson Pruzak dos SANTOS**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

RESUMO: Este artigo pretende apresentar algumas relações entre a linguagem oral e a escrita, diferenciando-as no processo de ensino-aprendizagem, e apontando possibilidades de trabalho sobre o tema em questão com base em um estudo de caso prático realizado em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, na Escola de São Salvador, no município de Cascavel. É sabido que os alunos, principalmente no ensino fundamental, tendem a escrever de acordo como falam, não compreendendo a linha tênue que separa a fala da escrita. Diante disso, a pesquisa buscou apoio teórico em autores renomados como Bagno (2007), Magda Soares (1996), Bortoni-Ricardo (2005), Cagliari (1996-2004), entre outros de suma importância, que ajudaram a esclarecer a diferença entre a fala e a escrita. Desse modo, foi proposto a uma turma do 6º ano do ensino fundamental um trabalho com a personagem Chico Bento, das histórias em quadrinhos da turma da Mônica. O trabalho aqui desenvolvido não só possibilitou aos alunos perceberem como ocorre o processo de transposição da fala para a escrita, como também favoreceu a introdução da noção de variedade linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Proletras. Ensino. Fala. Escrita. Variedade Linguística.

ABSTRACT: This article intends to present some relationships between oral and written language, differentiating them in the teaching-learning process, and pointing out possibilities of working on the subject in question based on a practical case study carried out in a group of the 6th year of the elementary school, in the School of San Salvador, in the municipality of Cascavel. It is well known that students, especially in elementary school, tend to write according to how they speak, not understanding the fine line between speech and writing. The research sought theoretical support in renowned authors such as Bagno (2007), Magda Soares (1996), Bortoni-Ricardo (2005), Cagliari (1996-2004), among others of great importance, who helped clarify the difference between speech and the writing. With that, a class of the 6th year of the elementary school was proposed a work with the character Chico Bento of the comics of the class of Monica. The work developed here not only enabled the students to understand how the process of translating speech to writing occurs, but also favored the introduction of the notion of linguistic variety. .

KEYWORDS: Proletras. Teaching. Speech. Writing. Linguistic Variety.

*Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Email: mcfernades76@gmail.com

**Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Email: vilsonpruzaksantos@gmail.com

Introdução

É por meio da linguagem que um sujeito consegue se expressar, comunicar-se e interagir com os interlocutores, que incorporam seu entorno social. Contudo, é necessário tecer considerações a respeito de tais ações, pois, segundo Travaglia (1996, p.21), a linguagem, como concepção de expressão, trata os sujeitos falantes como seres que não pensam, apenas exteriorizam uma tradução de uma construção mental.

Cagliari (2004) explica que a linguagem

existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, como dizem os linguistas. Essas unidades de dupla face é o signo linguístico. Ele está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente (CAGLIARI, 2004, p. 30).

De acordo com o exposto, a linguagem efetiva-se nos processos comunicativos como a fala, a escrita e a leitura. Contudo, o autor é pontual em dizer que a linguagem modifica-se em cada um desses processos, deixando evidente a existência da variedade linguística que se constitui pela interação humana decorrente dos processos comunicativos.

Assim, a linguagem como instrumento comunicativo vislumbra a língua como código, sendo necessários um emissor e um receptor que compreendam esse código e consigam estabelecer uma relação comunicativa. Entretanto, essa concepção de linguagem não leva em consideração o processo histórico e social que envolve o sujeito falante (TRAVAGLIA, 1996). Diante disso, vale ressaltar que a língua está inserida num contexto histórico e social, e não pode ser vista apenas como um processo de decodificação de informações.

Em contraposição às concepções de linguagem já mencionadas, destaca-se a que trata a linguagem como forma ou processo de interação. Travaglia (1996, p.23) pontua que, “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Ainda, o mesmo autor é enfático ao afirmar que a linguagem é um processo de interação humana, pois os sujeitos envolvidos desempenham papéis relevantes, ou seja, ambos, locutor e

interlocutor, são sujeitos reflexivos, históricos, sociais e ideológicos no processo comunicativo.

Partindo dessa última concepção de linguagem, percebe-se que o processo educativo correspondente ao campo da linguagem merece atenção e reflexão por parte de todos os sujeitos envolvidos. Tanto professores quanto alunos necessitam distinguir as particularidades que emanam da língua falada e da escrita, pois existe a “língua que usamos para falar com pessoas de quem gostamos e quem confiamos e a língua que usamos para ler, escrever e falar, quando falamos como escrevemos” (BORTONIRICARDO, 2005). Segundo a autora, a língua apresenta-se de modo diferente de acordo com os espaços sociais e os interlocutores.

Assim, o trabalho aqui apresentado visa propor uma atividade sobre a função da linguagem oral e escrita em um determinado contexto social. Essa atividade foi aplicada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental - séries finais -, da Escola Estadual do Campo São Salvador, localizada em um distrito rural da cidade de Cascavel-PR. O intuito da pesquisa foi trabalhar as particularidades que distinguem o processo da fala e o da escrita, promovendo nos alunos a consciência da efetivação da língua nos diversos contextos sociais, em especial no meio rural, que há muito tempo sofre com estereótipos jocosos e preconceituosos. Por fim, ainda que de maneira tímida, busca-se tratar aqui sobre o vasto campo das variedades linguísticas que se fazem presentes no Brasil.

1 A língua como objeto de estudo

1.1 O processo de aquisição e utilização da linguagem

O acesso à cultura letrada, por um processo de democratização do saber, pressupõe que todo indivíduo deva adquirir conhecimentos elementares à sua formação cidadã e que esses conhecimentos lhe darão acesso a melhores oportunidades de desenvolvimento intelectual e psicológico e em todas as áreas da atividade humana relacionadas à produção não só de conhecimentos, mas também, de bens de consumo e de satisfação pessoal.

Desse modo, entendemos que a língua é uma atividade social por meio da qual os sujeitos constituem-se e promovem interação entre si por meio de regras estabelecidas por eles (locutor e interlocutor). De tal forma, Castilho (2012) estabelece

que a língua como processo de atividade social refere-se a

um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas (CASTILHO, 2000, p. 12).

Mediante a conceitualização aludida pelo autor referente à língua como atividade social, destacamos a última parte na qual ele afirma que a língua “é um fenômeno funcionalmente heterogêneo”, e o trabalho com ela pressupõe entender seu caráter multifacetado. Ela precisa ser trabalhada a partir desse entendimento, pois, ao contrário disso, há uma grande possibilidade de promover a estigmatização e o preconceito linguístico.

Tal preconceito linguístico é percebido quando a língua é trabalhada de forma unilateral, na qual o aluno (o aprendiz) é formado para classificar erros e acertos, e com isso, firmar a ideia de que para ser “bom” aluno é necessário “falar e escrever corretamente”. Mas isso a partir de qual pressuposto teórico? De qual linha gramatical?

Mostrar as várias possibilidades de comunicação oral e escrita é papel fundamental da escola, dos professores. Ao adentrar nesse ambiente, os alunos deparam-se com o conflito no ensino e na aprendizagem da língua oficial, a Língua Portuguesa, que perpassa pela dicotomia língua e fala, existente entre o uso da norma padrão, à qual a criança tem acesso ao ingressar na escola, e suas variantes linguísticas, com as quais ela está em contato desde a aquisição da linguagem.

Vale ressaltar que,

[...] Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mesclas das diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Se existem diferentes formas de comunicação, por que muitos ainda insistem em preconizar somente a Língua Portuguesa padrão, a qual, muitas vezes, é usada para separar alguns e hierarquizar outros? Diante dessa insistência, é possível observar e até

apontar que a escola vem fracassando em alguns momentos no processo de ensino da Língua Portuguesa brasileira, a qual é repleta de vida e de história.

Magda Soares (1996, p.9) aponta alguns dos fatores que interferem no fracasso escolar. Ela afirma que “não há escola para todos e a escola que existe é antes contra o povo do que para o povo”, constituindo uma “pirâmide educacional brasileira”, que perdura até os dias atuais, como se comprova nos índices educacionais, mostrando que a conquista da cidadania e a ascensão social, por meio da escola, ainda está longe de se efetivar.

Percebe-se ainda que, além de os alunos terem que aprender um novo jeito de falar e de escrever, veicula ainda, em muitas escolas, o privilégio pela gramática normativa, que foca a regra do bem falar, muitas vezes, desconsiderando o contexto comunicativo. Para os alunos, a linguagem científica, a língua dos manuais consagrados, está distante da linguagem utilizada pelas pessoas com quem eles convivem e por falantes cultos brasileiros, causando dificuldades, até mesmo, para aqueles que têm contato com a cultura letrada em seu meio familiar.

Em qualquer lugar onde uma linguagem é utilizada, existe a diversidade linguística e, portanto, as regras que compreendem a norma padrão são seguidas pelos falantes de maneira igual. Os usos diversos da língua abrangem desde práticas predominantemente orais a práticas predominantemente letradas. Analisando a linguagem na escola, numa perspectiva social, Magda Soares comenta que

O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social (SOARES, 1996, p. 39).

São as variantes da língua em diferentes esferas da comunicação - social, geográfica, cronológica, situacional e histórica - que irão determinar sua necessidade de uso e, para tal, o indivíduo necessita do conhecimento da estrutura padrão da linguagem, mesmo que, em grande parte de sua comunicação cotidiana, não faça uso dela, rigorosamente.

A norma padrão e, na atualidade, a norma culta, modalidade de uso dos falantes com um grau de instrução além do básico, tem um sentido unificador e propicia maiores possibilidades de comunicação, uma vez que determina um uso geral. Entre usuários tão

diversos de uma mesma língua, seria impossível esperar que a mesma linguagem fosse adotada por todos.

Pelo distanciamento entre a língua falada e a escrita, que é sua representação, estruturada por regras do bem falar, surge o dilema da escola: como ensinar a um aluno que já possui uma linguagem internalizada uma Gramática Normativa, distante da realidade que ele vivencia, estando este em contato com falantes com baixo nível de letramento? Ao se levantar o questionamento “é ou não para ensinar gramática?”, Bagno afirma que:

se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de **textos** falados e escritos, portadores de um **discurso**, então, definitivamente **é para ensinar gramática, sim**. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa **construir** o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes, etc. (BAGNO, 2007, p. 70 – grifos nossos).

Por causa da homogeneização da norma padrão, é fácil encontrar, em textos escritos, estruturas sintáticas que estão em desuso em textos orais, até mesmo nos formais. E nesse movimento, as variantes da norma padrão infiltram-se em textos literários e jornalísticos, semiformais e formais, tornando-se fatos linguísticos e variáveis inovadoras na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Porém, há fenômenos ainda não aceitos pelos gramáticos apesar da insistência com que penetram na linguagem das pessoas consideradas cultas.

Os estudos gramaticais avançaram muito com o advento da Linguística, que enfoca a linguagem enquanto fato sócio histórico e que identifica, analisa e sistematiza a heterogeneidade linguística, chamando a atenção para questões referentes ao ensino de língua e sobre as implicações linguísticas no processo de ensino/aprendizagem escolar.

Deve existir, durante as aulas de Língua Portuguesa, um espaço para a reflexão e análise linguística em substituição à prescrição de regras, nomenclaturas e usos linguísticos. Cagliari (1996) resume bem como deve ser a postura a nortear a prática do professor, principalmente, a do professor de língua materna:

A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam, comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade

linguísticas. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado linguísticos, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas (CAGLIARI, 1996, p.83).

Sendo assim, presume-se que a comparação de normas e variedades linguísticas deva ser o foco do trabalho no ensino de gramática na escola, expondo que a variação linguística faz parte da natureza constitutiva das línguas e que possui uma riqueza cultural que não pode ser desprezada nem menosprezada. Conforme Geraldi (1997),

ensinar língua portuguesa é dar condições ao aluno de dominar o dialeto padrão, sem desconsiderar o dialeto já usado. A proposta pedagógica de ensino da língua materna deve conceber a linguagem como interação, entendendo que a escola é o local no qual o aluno tem a oportunidade de adquirir o domínio de mais uma forma de expressão (GERALDI, 1997, p. 45).

No ensino de Língua Portuguesa, ensina-se a norma padrão para ser empregada em situações discursivas orais e escritas, mas há que se fazer ressalvas de que tal norma do português é mais apropriada a situações de escritas formais, sendo que a norma culta é a mais utilizada em situações de oralidade informais e, muitas vezes, formais.

Magda Soares observa que o ensino de língua materna precisa, antes de tudo,

levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura das relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (SOARES, 1996, p. 78).

Desse modo, é importante que fique claro para o educando que a língua é social e histórica, por isso está em constante transformação e varia de acordo com o sexo, a etnia, o grau de escolaridade, a comunidade, a tensão discursiva, a profissão do falante, o contexto em que ele está inserido e com a escolha da modalidade (oral ou escrita). Assim, é necessário ter em mente que não existe um modo de falar “superior” ou “inferior”.

Reconhecidamente, é preciso atribuir à escola o mérito de ser responsável por uma parcela relevante da tarefa socializadora que o uso de uma língua nacional, de prestígio, requer. A escola é um fator determinante para fazer a mudança linguística,

porém, ela não a faz sozinha. Ela pode quebrar a lacuna que há entre a língua coloquial e a língua culta, esta última considerada de prestígio social, com professores que privilegiem seu uso, ao exemplificar e explicar as diferenças linguísticas, mostrando a importância de se conhecer a norma padrão e saber usá-la quando a comunicação exigir, diferenciando-a do padrão culto que é utilizado em diversas situações, cientes de que também é possível utilizar variantes mais informais.

A respeito desse assunto, Bagno (2007), afirma:

Parece ser mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de Língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2007, p. 32).

Não se trata, portanto, de substituir uma variedade por outra, mas reconhecer outras modalidades expressivas e, assim, conseguir diminuir as atitudes discriminatórias resultantes de ações que consideram a variedade padrão como única, correta.

Nesse conjunto, outras ações vão se incorporando. É o que acontece com a noção de erro, por exemplo. Enquanto na visão normativa tradicional o “erro” é visto como uma falta de coerência com a norma padrão, nos estudos sociolinguísticos ele é observado como uma construção inadequada à situação. Portanto, um trabalho com a Língua Portuguesa, em sala de aula, tendo como objetivo o ensino da variação linguística, deve visar uma aproximação das mudanças que ocorrem na língua à realidade do ensino.

Os estudos de Bagno (2007) mostram como o preconceito linguístico foi enraizado na realidade brasileira, além de identificar muitos fatores que alimentam a ideia de que só se deve usar e estudar a língua considerada padrão. Pode-se observar, em seus estudos, os fatores diversos que causam e reafirmam as variações linguísticas, demonstrando, com isso, que não se deve minimizá-las, mas, sobretudo, respeitar o diferente e, a partir dele, refletir e investigar as causas dessas variações.

O ensino de Língua Portuguesa passou por várias mudanças nas últimas décadas e, até hoje, percebe-se um grande interesse acerca dos objetivos que o ensino de língua deve priorizar, tendo por base, principalmente, as orientações e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs).

As DCEs são de suma importância, pois foram elaboradas pelos educadores da rede estadual através de muito estudo e embasamento teórico. Neste documento, a parte direcionada à disciplina de Língua Portuguesa traz um encaminhamento explícito aos professores dessa área no que diz respeito ao ensino de variedade linguística:

O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. É por meio do aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas – no dizer de Bakhtin (1992) – e que exigem maior formalidade. Dessa forma, o aluno terá condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições (PARANÁ, 2008, p. 66).

Diante desta citação, destaca-se o fragmento “usar também a variedade linguística padrão”, ou seja, é possível compreender que existem outras variedades linguísticas que os alunos precisam conhecer e utilizar, visto que a norma padrão é apenas mais uma entre tantas presentes em nosso país. Assim, promover a aquisição da língua requer um trabalho dinâmico e de muita responsabilidade, livre de preconceitos e da imposição do uso de somente uma norma determinada e considerada padrão.

Esses documentos sugerem mudanças na perspectiva teórico-metodológica, as quais são imprescindíveis à qualidade do ensino que se deve oferecer à sociedade. A partir disso, reflete-se sobre o papel da escola no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2 O papel da escola na aquisição da língua.

A escola é um espaço de ensino e de aprendizagem e, por isso, desenvolve um papel importante na construção do conhecimento, que se dá de forma diferente para cada sujeito, tendo uns maior facilidade para concretizar o conhecimento abstrato, devido à sua formação anterior à escola em um ambiente letrado e estimulado; e outros, alguma dificuldade, por não contarem com o mesmo ambiente. Seguindo nessa direção, as DCEs apontam que:

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões (PARANÁ, 2008, p. 38).

Conforme o exposto, a escola é responsável por promover o uso da língua em suas diversas esferas sociais. Ainda, pensar na aquisição da língua é pensar nas inúmeras possibilidades de seu uso, seja em uma conversa informal com amigos seja na apresentação de um trabalho científico.

E em se tratando de aquisição da língua, Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) enfatiza que “a tarefa da escola é justamente facilitar a incorporação do repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento”.

A escola tem de assumir seu papel de formadora, e mostrar aos estudantes que o campo da linguagem é vasto e, com isso, deve-se conscientizar sobre como a linguagem vem sendo aplicada em seus diversos contextos, seja na modalidade oral formal e informal, seja na modalidade escrita. A partir desse entendimento, os alunos poderão fazer o monitoramento da linguagem e aplicá-la com segurança, sem serem estigmatizados, pois há distinção entre a língua usada quando dialogamos com pessoas que gostamos e em quem confiamos, e a língua que usamos para ler, escrever e falar, quando falamos da maneira com que escrevemos. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132)

Sabendo disso, é possível perceber que a estigmatização da linguagem ocorre de maneiras diversas. Contudo, observaremos aqui a relação das variedades linguísticas no espaço urbano e rural, sendo que sobre este recai estereótipos¹ que disseminam o preconceito linguístico sobre a população camponesa/interiorana.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), com base no projeto Norma Urbana Culta

¹ Estereótipos: é comum, por exemplo, que termos como pobrema (ao invés de problema), nós fumo (ao invés de nós fomos) e ponharam (ao invés de puseram) suscitem ideias preconcebidas a respeito da (falta de) escolaridade de quem os pronunciou. Normalmente são alvos de comentários jocosos e de rejeição explícita pelos membros da comunidade de fala (seja escolarizada ou não) (COELHO; GÖRSKI, 2009, p. 81).

(Nurc), os falantes das áreas urbanas de todos os grupos sociais, variando somente a frequência, apresentam traços descontínuos na utilização da língua, como, por exemplo, a supressão da letra “r” no final de verbos e a permanência da vogal tônica na oxítone: cantá (cantar), beijá (beijar), falá (falar), nadá, (nadar), corrê (correr), fugí (fugir), , entre outros. Contudo, isso não é estigmatizado pela sociedade.

Ao contrário disso, a autora destaca, em seus estudos, o fato de que os falantes de grupos isolados, ou da zona rural, alteram a vocalização de algumas palavras como: muié (para mulher), trabaio (para trabalho) etc. E, com isso, sofrem com a estigmatização. A partir disso, a autora estabelece que, “no Brasil o parâmetro geográfico **rural x urbano** sobrepõe-se aos parâmetros socioeconômicos na caracterização das variedades populares” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 137 – grifos nossos).

Com fulcro no conhecimento da língua, da variação linguística presente nos mais diversos grupos sociais e da estigmatização sobre os falantes das áreas rurais, fundamentou-se a realização do tópico a seguir.

1 A língua como prática social

1.1 A escola e os alunos

Para compreender como o uso da linguagem vem sendo concebido pelos falantes da Língua Portuguesa e para tratar sobre a estigmatização da língua, resolvemos aplicar uma atividade prática de oralidade com alunos do 6º ano do ensino fundamental das séries finais da Escola Estadual do Campo de São Salvador, a qual fica localizada na área rural do município de Cascavel-PR.

A escola fica a uma distância de 10 quilômetros da cidade e atende alunos filhos de pequenos agricultores, de posseiros, de famílias acolhedoras e de trabalhadores rurais temporários. Boa parte dos estudantes tem acesso à tecnologia, como televisão, computadores e celulares. A escola é equipada com multimídias em todas as salas, com ar-condicionado, ventiladores e caixas de som. Além disso, possui uma biblioteca com um grande acervo de livros, contendo diversos gêneros literários. A turma estuda no período vespertino e conta, atualmente, com 25 alunos.

1.1.1 Atividades propostas Análise da linguagem utilizada por Chico Bento

Para dar início à atividade, foi disponibilizado o vídeo “Chico Bento no Shopping²” para que eles pudessem assistir. O vídeo tem sete minutos de duração e foi produzido em 1997. Antes de começar a apresentação do material, foi questionado aos alunos se eles conheciam a personagem acima mencionada, e se eles já haviam lido suas histórias. A turma toda conhecia, e além de terem lido, também já tinham assistido aos vídeos protagonizados por Chico Bento.

O vídeo, por ser de curta duração, foi passado duas vezes aos alunos. A primeira exibição não teve nenhuma instrução de análise, somente para que estabelecessem um primeiro contato com a personagem. Na segunda vez, foi pedido que os alunos anotassem palavras que eles achavam diferentes da maneira que pronunciavam. E assim, eles anotaram diversas palavras e frases como “nóis tá indo visita” “tive inté que carça as butina” “ocê” “Shoppi” etc. Contudo, observou-se que os estudantes pontuaram somente as palavras da personagem Chico Bento, revelando que a variedade linguística rural é um fator de estranhamento até para alunos que vivem no meio rural.

Após terem anotado as palavras e frases, foi solicitado que eles as relatassem para que pudessem ser registradas no quadro. Foi questionado, então, se eles achavam que a fala da personagem Chico Bento era diferente ou se eles achavam que ele falava “errado”. Alguns apontavam como erro, já outros viam que era só uma maneira diferente de interagir. Vale lembrar que, segundo Kraemer e Scaramal (2011, p. 391), “todo falante interage de acordo com a sua realidade, o seu meio, o seu grupo social. Como a Língua Portuguesa é falada em muitos lugares, de diferentes formas, por diferentes pessoas, apresenta vários dialetos que não são formas corretas ou erradas de se falar, mas diferentes”.

A partir do comentário dos alunos, o professor abordou a linguagem a partir do viés da língua padrão sistematizada na escola e das variedades linguísticas presentes em diversos grupos sociais. Depois da explanação, foi perguntado novamente aos alunos o que eles pensavam sobre a fala de Chico Bento, e, nesse momento, todos pontuaram ser esta a maneira que ele utilizava para se comunicar e não era um “erro”. E, ainda, observaram que devemos monitorar a linguagem nos diferentes espaços sociais, seja

² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY>>. Acesso em 30 de jun. 2020.

ele no campo, na cidade, nas periferias, etc., pois, de acordo com Silva (2006), somos monolíngues de um dialeto: falamos de determinada maneira. Mas somos ouvintes políglotas de todos os dialetos de nossa língua.

1.1.2 Construindo um diálogo com a variedade linguística rural

Após a primeira atividade de análise, foi solicitado aos alunos que, em duplas, produzissem um diálogo entre a personagem Chico Bento e um dos amigos dele como interlocutor. O tema do diálogo era livre. Depois de escreverem o diálogo, eles apresentaram para a turma.

Durante o processo de produção do gênero discursivo sugerido, os alunos sentiram um pouco de dificuldade em encontrar palavras utilizadas pela personagem Chico Bento, mas conseguiram produzir seus textos e apresentar à turma. Um dos textos segue transcrito abaixo a cargo de exemplificação:

Tabela 1: Texto elaborado por alunos do 6º ano

Passeio no cinema

Zé: Ô Chico, você vai lá no cinema?

Chico: Qui é esse tar de cinema?

Zé: Ô Chico, ocê não sabe o que é cinema não: vou te expicá.

Chico: Eu não sei o que é isso não, me exprica aí Zé lelê.

Zé: Cinema é uma telona grande, onde passa vários firmes.

Chico: O que é esse tar de firme?

Zé: Firme é uma história que o povo conta, como sua vó, Chico.

Chico: Atá, já que é assim nós vai, oxe.

Zé: Mas ocê tem dinheiro?

Chico: Eu não. E lasquera. Vou ver com a mãe, pavê se ela tem dinheiro.

Zé: Tá bom, Chico. Inté tarde.

Chico: Tabom, mas aonde é esse tar de cinema?

Zé: Na cidade, ué.

Chico: Beleza então.

Zé: Chico, vamo de cavalo para economizar dinheiro.

Chico: Mas pode entrar de cavalo nesse tar de cinema?

Zé: Não Chico pode chegar lá sô.

Chico: Atá, agora sim eu entendi.

Zé: Então vamo seu bobo.

Chico: Péra, deixa eu carsa minha botá.

Zé: E Chico atrasado.

Esse texto foi escrito por duas alunas e não foi passado por correção ortográfica, visto tratar-se apenas de um roteiro de fala. Durante a produção, as alunas, como a maioria dos outros estudantes, mesmo morando no campo, sentiram dificuldades para elaborar um texto com a variedade linguística rural, conforme observa-se nos diálogos

produzidos.

Nota-se que, durante a produção do diálogo, os alunos não conseguiram assumir uma linearidade no discurso solicitado, sendo que algumas palavras permaneceram de acordo com a variedade linguística normativa, como: dinheiro, você, não, vou, então, entrar, economizar, etc., e outras seguiram a variedade linguística da personagem Chico Bento, tais como: qui, ocê, firme, expricá, péra, lasquera, tar, nós, oxe, pavê, sô, etc.

Diante disso, percebeu-se que os sujeitos que compõem o ambiente rural possuem outras variedades linguísticas pertencentes a outros contextos sociais. A mistura de variedades linguísticas é muito comum e recorrente, visto que, em espaços sociais, como na escola, há um trânsito maior de sujeitos e cada um desses traz consigo suas vivências e suas linguagens, as quais foram constituídas ao longo de sua existência.

Ainda, retomando o conceito de estereótipo, trazido por Bortoni-Ricardo (2009), observa-se que algumas palavras como expricá, inté, tar, carsa, as quais estavam presentes no diálogo produzido pelos alunos, carregam consigo marcas estereotipadas da fala camponesa (caipira). Essas palavras, muitas vezes, causam estranhamento no ouvinte que possui um cabedal linguístico calcado na gramática normativa padrão e, com isso, nasce a estigmatização ao falante, o qual se sente constrangido por acreditar que sua variedade linguística é inferior à do outro.

Ao final das exposições, os alunos perceberam que a fala do Chico Bento é aceita no grupo social em que ele está inserido. Todavia, ao passo que a personagem insere-se em outros ambientes, precisa monitorar a fala para não ser estigmatizada.

Considerações finais

A linguagem é um elemento essencial para a interação dos sujeitos, no entanto, ela precisa ser monitorada para que não cause estranhamento e estigmatização por outros falantes. Assim, conhecer a linguagem estabelecida pela norma padrão, bem como entender as variedades linguísticas, possibilita desenvolver um processo comunicativo interacional com mais qualidade e com menos preconceito linguístico.

Diante disso, observou-se que é necessário que o professor conheça as variedades linguísticas de seus alunos e que os aproxime da variedade linguística

normativa padrão, sem que aflore qualquer tipo de estigmatização; e que ainda os alunos possam compreender que a língua não é uníssona, mas sim multifacetada, e que ela representa a identidade e a cultura do sujeito falante. Indo ao mesmo encontro, Orsi (2011, p. 341) pontua que

a linguagem, por ser um fenômeno multifacetado e, ao mesmo tempo, singular, é expressa de maneira diversa de usuário a usuário e em circunstâncias diferentes. Não obstante, a atitude dos preconceituosos e dos intolerantes é semelhante e homogênea e tenta impor padrões uniformizadores à sociedade em detrimento de variáveis importantes, como o respeito pela individualidade de um sujeito.

Ainda, no decorrer desse trabalho, também foi possível perceber que os alunos da Escola Estadual do Campo São Salvador, mesmo pertencendo à área rural, já não possuem de forma tão latente a marca da variedade linguística rural, pois demonstraram dificuldades tanto para escreverem quanto para falarem o diálogo produzido. Tal ocorrência é possível pela proximidade com a área urbana do município, bem como pelo acesso à tecnologia, trazendo à tona a presença do dialeto urbano³

Também, durante a atividade de análise da fala de Chico Bento no shopping, destacamos que “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar de atualização do enunciado. Assim sendo, o significado da palavra está sempre ligado à história através do ato único de realização” (BRAIT, 1997, p. 93). Com isso, os alunos puderam notar que o encontro da variedade linguística rural, trazida por Chico Bento, e a variedade urbana, trazida pelo primo do Chico Bento e pelas pessoas do shopping, carregam consigo marcas históricas e sociais de seus falantes e que uma não deve prevalecer sobre a outra, visto que são apenas linguagens distintas.

Por fim, os alunos perceberam que existe uma norma de fala para cada contexto social, e que a expressão “falou errado” deve ser revista, visto que a língua é viva e se modifica de acordo com cada grupo social. Também, eles compreenderam a necessidade de monitorar a língua nos mais diversos espaços sociais que estão ou serão inseridos.

REFERÊNCIAS

³ São variedades linguísticas que apresentam características da língua rural e urbana. Bortoni-Ricardo (2011, p. 23) afirma que as variedades urbanas são “[...] a língua falada em áreas metropolitanas por grupos sociais não alfabetizados de antecedentes rurais, ou em áreas rurais expostas a influências modernizadoras”.

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BELINE, R. **Variação Linguística**. In: FIORIN, José Luiz (Org). Introdução à Linguística. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Bakhtin: **dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.
- COELHO, I. L; GÖRSKY, E. M. **Variação linguística e ensino da gramática**. Work paper. Florianópolis: 2009.
- GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- KRAEMER, A.; SCARAMAL, J. **A influência da internet nas variações linguísticas**. II ENINED. 2011. Publicado em anais on-line. Disponível em <inf.unioeste.br/enined/anais/enined_artigos.html>. Acesso em 19 de mai. de 2020.
- ORSI, V. **Tabu e preconceito linguístico**. In: ReVEL, v. 9, n. 17, 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_tabu_e_preconceito_linguistico.pdf>. Acesso em: 19 de mai. 2020.
- PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs). Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em 17 de mai. de 2020.
- SILVA, M. R. G. L.: **A hegemonia do inglês na identidade do brasileiro**. In XISimpósio Nacional de Letras e Linguística, UFU, Uberlândia, 2006.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1996.

SOUSA, M. **Chico Bento no Shopping**. Disponível em
<<https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY>>. Acesso em 30 de jun. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. Ed. Cortez, São Paulo.