

Variação linguística como estratégia de dizer: do discurso literário à produção textual na escola

Anderson de Souto (UERJ)¹

RESUMO: Este artigo reflete sobre produção textual e variação linguística, pontos nodais da educação linguística, e apresenta uma proposta de produção escrita, considerando-a processo autoral e prática de letramento, partindo das estratégias linguísticas da crônica literária, privilegiando a variação intencional e expressiva. Tal texto foi escolhido pela possibilidade de ampliação dos modos de dizer do estudante, já que (re)cria a realidade cotidiana, esteticamente, para conferir verossimilhança aos diálogos das personagens, de modo a “reproduzir” a interação entre falantes. Assim, considerando o falante culto como aquele que adapta sua linguagem às diversas situações, pretende-se contribuir para a competência comunicativo-interacional dos estudantes.

ABSTRACT: This article is a reflection about text production and linguistic variation, core points of linguistic education, and it presents a written production proposal, considering it as authorial process and literacy practice, taking as a starting point linguistic strategies of literary chronicle, emphasizing intentional and expressive variation. The text was chosen due to its possibility of broadening students communicative skills, as it (re)creates aesthetically their daily reality, to ensure plausibility to characters dialogues, in a way that they are able to “represent” the speakers interaction. The main goal, considering the cultured speaker as the one that can adapt its speech to different situations, is to contribute to the development of students interactional-communicative skills.

1. Introdução

Ainda hoje, após anos de avanços nos estudos da Linguística e da Sociolinguística, pudemos, no último mês, acompanhar nos meios de comunicação uma grande polêmica, tangencial, gerada pela distribuição de um livro didático de EJA às escolas públicas do país pelo MEC. O livro, de autoria coletiva, apresenta, no seu segundo volume, uma abordagem da variação linguística relacionada à variável sociocultural que, apesar de coerentemente embasada nas propostas dos PCN (1998) e do Guia dos Livros Didáticos (2011), foi alvo de críticas contundentes por parte de jornalistas e de numerosa parcela da população.

O debate sobre o tema e as críticas direcionadas ao livro, quiçá não lido, trouxeram à tona o fato de que ainda estamos distantes de uma concepção plural de ensino de língua, que identifique de modo mais próximo, mais real os perfis sociolinguísticos do alunado, e do professorado, e que dê conta de práticas sociais de letramento também plurais, de modo crítico.

Tendo em vista essa conjuntura, este artigo torna-se pertinente, pois visa a refletir sobre a presença da variação linguística na produção escrita escolar, levando em conta esses dois dos pontos nodais do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, apresentará uma proposta de trabalho de produção textual direcionada a estudantes das séries finais do ensino fundamental, partindo do estudo do texto literário, considerando o aspecto variacional da língua como estratégia intencional e expressiva, constituindo-se uma prática significativa para o ensino da escrita na escola, que reconhece no estudante um “estrategista da linguagem”, um sujeito que organiza seu discurso conforme propósitos comunicativos (KOCH, 2006), para, com isso, assegurar-lhe inserção nos processos de letramento e de autoria.

O texto literário foi escolhido como ponto de partida por ser potencialmente rico na exploração dos recursos linguísticos. Como exemplo, foi selecionada, para a análise, uma crônica de Stanislaw Ponte Preta, na qual um fato cotidiano é recriado literariamente, de modo que personagens e narrador fazem as vezes de falantes reais numa interação situada, em que a circunstância exige alteração entre distintos modos de dizer.

Refletir sobre a variação linguística no texto literário contribui o estudante possa conferir verossimilhança ao texto de mesmo gênero que produzirá, “representando” a diversidade linguística no discurso de seus personagens e narradores, e também para que ele se veja como alguém que necessita variar sua linguagem nos diversos contextos. Para isso, é necessária uma postura que considere todo falante como

¹ E-mail para contato: otuos@hotmail.com.

um “poliglota em sua língua” (COSERIU, 1992) e que veja, no real falante culto, aquele que melhor consegue adaptar sua linguagem às diferentes interações (PRETI, 2004).

2. A produção escrita e a variação linguística na escola

O objetivo da educação linguística, já sabido de todos da área educacional e explicitado nos PCN, é a ampliação da competência comunicativo-interacional² dos estudantes (ANTUNES, 2003). No bojo dessa competência, ganham papel de destaque a produção escrita e a diversidade de modos de dizer concernente à variação linguística.

De acordo com tal objetivo, está a real necessidade de se considerar o texto como objeto e unidade de ensino (GERALDI, 2006), já que é no texto, seja oral seja escrito, que se concretizam os saberes elocucional, idiomático e expressivo dos falantes, componentes essenciais para as diversas atuações através da linguagem.

Em relação à produção de textos na escola, embora existam atualmente diversas reflexões sobre suas condições de produção, haja vista trabalhos de Pécora (1983), Geraldi (2006), Lemos (1988), Koch e Elias (2010) e os próprios PCN (1998), ainda pairam em nossas salas de aula alguns “descaminhos” que precisam ser (re)considerados quando se propõe uma escrita como atividade discursiva, construtora de sentidos. Assim, cabe nesta reflexão uma questão lançada por Britto (2006, p. 117): *Para que tem servido o ensino de Português, se o estudante não “aprende” o domínio real da língua escrita.*

A escrita escolar tem-se constituído como reprodução de modelos previamente ditados, regida pelo juridismo³, evidenciado em coerções (LEMONS, 1988) que tendem a inibir as experiências individuais dos estudantes, seu saber linguístico-expressivo e as práticas de letramento de seu ambiente sociocultural, não as reconhecendo como válidas nem as considerando como oportunidade de evidenciar contradições que, se vislumbradas de modo crítico, podem enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

As coerções pelas quais passam a produção escrita dos estudantes são as mais diversas. São-lhes solicitados textos, muitas vezes, sem um interlocutor representado somente para que ele seja avaliado sob critérios gramaticais e ortográficos, sem um gênero determinado, sem função social. Em tais textos, a variabilidade de usos de recursos linguísticos é rechaçada em nome da imagem de uma língua homogênea, segundo a qual há apenas usos “certos” e “errados”.

Essa postura tem desencadeado um processo de “falsificação das condições de produção de textos” na escola (PÉCORA, 1983), que se torna evidente nas inadequações presentes no discurso escrito dos estudantes (BRITTO, 2006), reveladoras de que a escola tem tornado o aluno um escrevedor, porém não lhe tem oportunizado incorporar práticas de escrita em seus usos rotineiros da linguagem. Muitas dessas inadequações dizem respeito a “formas estereotipadas” que os estudantes empregam, muitas vezes, para se adequar ao discurso, propagado pela escola via professor, que ele julga “culto”. Há, com isso, uma burocratização da produção de textos, de modo que ela se torna apenas a “redação escolar”, um gênero que existe apenas nas práticas de letramento da escola (ROJO, 2009), profundamente prejudicado quanto à produção de sentidos.

Kock e Elias (2010) argumentam que a escrita, dessa forma, é concebida através de uma imagem de língua, de sujeito e de texto, que subjaz às práticas exercidas no espaço escolar. Os manuais didáticos de Português, um dos instrumentos mais fortemente presentes nas práticas escolares, atestam essa noção de língua que, segundo Marcuschi (2002), é um instrumento de comunicação não problemático e homogêneo, que funciona de modo transparente, claro, uniforme, desvinculado dos usuários, deslocado da realidade, semanticamente autônomo e a-histórico.

Considerar a língua como inventário de formas e estruturas homogêneas e acabadas influencia, portanto, as condições de produção dos textos na escola e veicula a ideia de que a língua é única para todas as situações, o que não a faz correspondente ao uso e à realidade social, destituindo-a de características que lhe são inerentes, como a funcionalidade, a subjetividade e a intersubjetividade (BRITTO, 2006).

² Entende-se o termo comunicativo-interacionais, aqui, de modo amplo, visto que engloba um conjunto de competências, ao qual Coseriu (1992) atribui o nome genérico de *competência linguística*, separando-a em: saber elocucional (conhecido também como enciclopédico), que é o falar em geral, correspondente ao conhecimento de mundo; saber idiomático (conhecido também como linguístico ou gramatical), que é o saber falar uma determinada língua; e o saber expressivo (conhecido como saber textual e / ou saber interacional), que corresponde à estruturação de textos nas modalidades oral e escrita, em diversas situações comunicativas.

³ Entendido, segundo Azevedo e Tardelli (1998, p. 31) como um condicionamento velado do comportamento linguístico do indivíduo, através de relações autoritárias, cujo percurso vai do comando à obediência.

Sob essas coerções, a escola tem ainda sido coercitiva em relação à variabilidade da língua (aspecto que lhe é intrínseco), já que sua abordagem é quase sempre restrita a apenas uma norma linguística, eleita como o bom português, a norma-padrão, em nome da prerrogativa de que se deve ensinar aos estudantes a variedade urbana culta da língua, para que eles saibam “falar e escrever corretamente”. No entanto, esse correto depende de variados fatores relacionados às práticas diversas do uso da linguagem e não apenas a regras das gramáticas prescritivas, que podem, dependendo do contexto, constituírem uso inadequado, inapropriado, incongruente. Existem situações em que o correto é o uso de outras variedades distintas da padrão.

Com isso, há uma negação da variação linguística que traz graves consequências para a produção escrita dos estudantes, pois, conforme Britto (2006), esta acaba por se dar numa arena de disputa entre seu saber linguístico intuitivo, marcado pela oralidade, pelo não formal e pelo “desescolarizado”, e a visão da língua escrita formal que a escola reproduz sem uma reflexão crítica, de modo pouco produtivo.

O discente de classe popular, ao chegar à escola, domina regras da modalidade oral em variedades não padrão, em níveis populares ou comuns e em estilos não monitorados ou pouco monitorados, distantes, em muitos aspectos, das variedades prestigiadas. É tarefa da escola, portanto, proporcionar-lhe meios para ampliar suas experiências linguísticas e seus recursos comunicativos em novos modos de dizer, para que, no desenvolvimento de sua competência comunicativo-interacional, ele possa assumir uma diversidade de papéis sociais, chegando a dominar, sobretudo, recursos linguísticos de valor prestigioso na sociedade (BORTONI-RICARDO, 2004).

No entanto, essa mediação entre formas linguísticas prestigiadas e estigmatizadas, por juízos sociais, tem de ocorrer de acordo com uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2005), que valorize o saber linguístico intuitivo dos estudantes, elemento de sua identidade; não de modo impositivo, a partir de uma postura que substitui qualquer uso considerado “errado” por regras constantes na norma-padrão como ocorre, muitas vezes, no ambiente escolar. A avaliação dos textos dos discentes mantém-se, nessa perspectiva, apresentando uma postura que rechaça a liberdade de escolha, para cada situação, das diversas formas de dizer, de acordo com a que melhor se coaduna com o discurso, conforme projetos comunicativos.

3. A importância da variação linguística nas atividades escolares

Utilizar-se da diversidade dos recursos linguísticos, explorando as possibilidades do sistema, bem como conhecer diversas normas torna possível a ampliação do saber linguístico do aluno de modo mais espontâneo. A mera “encucação” de regras gramaticais anacrônicas e arbitrárias despreza as variedades e as identidades culturais.

Conforme Coseriu (2004), encontramos numa mesma língua histórica, num *diassistema* – “unidade composta de variedades” –, várias normas linguísticas caracterizadas por suas próprias variedades internas, o que vale dizer que uma língua nunca é homogênea, como preconiza a escola.

Essa heterogeneidade se constitui porque o homem, ser social, está inserido em uma determinada comunidade linguística, subdividida, por sua vez, em comunidades menores, com especificidades. Assim, a heterogeneidade, típica da constituição das normas, enfraquece a identificação da língua histórica⁴ com a gramática normativa e também enfraquece a classificação do desvio entre normas diversas como erro.

Segundo Preti (2003), a variação linguística é um complexo para o qual contribuem muitos fatores que só podem ser verificados na língua em uso. Há variações de região geográfica (falar caipira, carioca, etc) de nível linguístico (culto, popular etc.), de registro ou estilo de fala (monitorado, não monitorado), de modalidade (falada ou escrita), influenciadas ainda por outras variáveis oriundas do falante (sexo, idade, estado psicológico) ou da situação (grau de intimidade, de domínio do assunto, papéis sociais). Esse complexo se estabelece na relação língua-sociedade e não se manifesta de modo estanque, dicotômico, apresenta gradações que se estabelecem num *continuum* (BORTONI-RICARDO, 2004).

O ato linguístico de um único falante é marcado pela conjunção dessas variedades, dentro das diversas possibilidades de escolha, conforme a intenção, o ambiente, o tema, o interlocutor etc. Todo falante sabe sempre mais de uma língua funcional⁵, isto é, transita entre as variedades, mesmo inconscientemente. Isso sempre ocorre no uso da linguagem (COSERIU, 1992).

⁴ Língua constituída historicamente como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas, habitualmente, através de um adjetivo “próprio”: língua portuguesa, língua italiana, língua inglesa, língua francesa etc (COSERIU, 2004, p. 110)

⁵ Para Coseriu (2004), a língua funcional é a que se apresenta diretamente nos discursos (textos), ela é técnica linguística que se dá nas três dimensões da variação linguística (num só dialeto, num só nível e num só estilo de língua).

Se a variação é própria do uso linguístico, cabe ressaltar a relevância de sua abordagem pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de ela estar sempre presente em qualquer dos conteúdos da disciplina, sobretudo na produção de textos. Desse modo, é necessário apontar para o estudante as diferenças nas variedades, como elas são estabelecidas e quais regras seguem, mobilizando um trabalho de compreensão desse fenômeno, numa postura de pesquisa de suas marcas linguísticas e de seus fatores condicionantes flagrados no comportamento dos falantes em interação.

Essa pesquisa-ação deve privilegiar, através de múltiplas atividades, a identificação tanto de regras das variedades comuns e populares, quanto da variedade culta, seguindo o *continuum*. Assim, os estudantes conscientizar-se-ão dos valores sociais atribuídos às variedades prestigiadas e às estigmatizadas, compreendendo a importância do uso das formas da norma culta, necessário à desenvoltura nas práticas letradas valorizadas, em detrimento de uma postura que encara a língua de forma homogênea.

Tal perspectiva, plural e crítica está em consonância com a noção de letramentos múltiplos, explicitada por Roxane Rojo (2009), que privilegia os diversos usos e práticas de linguagem na escola e na sociedade, que se desenvolvem de múltiplas formas, inclusive em muitas variedades linguísticas, de modo complexo, considerando tanto os prestigiados quanto os estigmatizados socialmente.

Outro aspecto importante da contribuição dessa perspectiva democrática é a luta contra o preconceito linguístico, cujo primeiro reflexo, no aluno, é a valorização do seu próprio falar, sem que o contato com a norma-padrão lhe seja imposto e “alienígena”. Há mais significação quando se prega que tal forma foi usada não porque é “certa” e sim porque a intenção do autor a justifica, ou porque o gênero textual a exige, ou ainda porque a origem social do falante a determina.

Portanto, considerando todas as reflexões apresentadas, busca-se aqui contribuir para que os alunos se tornem “políglotas” em sua própria língua, como propôs Coseriu (1992), ideia ratificada por Preti (2004), para quem o falante culto não é aquele que se utiliza apenas da norma-padrão, mas aquele que melhor consegue adequar sua linguagem às diversas situações de interação.

4. Proposta de produção de textos: das estratégias literárias às estratégias escolares

A narrativa literária constitui-se uma grande ferramenta para a exploração da variação linguística em sala de aula. O texto literário é, segundo Coseriu (1987), o espaço em que a linguagem se mostra plena de funcionalidade, pois apresenta o máximo de uso dos recursos linguísticos disponíveis virtualmente nos sistemas das línguas. Essa riqueza, de finalidade expressiva, (re)cria a própria realidade em mundos possíveis, trazendo à tona sua pluralidade linguística e social.

Há em cada discurso criado literariamente, seja na fala de narradores seja na de personagens, distintos modos de dizer, exigidos por conta das diversas situações de interação esteticamente representadas, cujos fatores extralinguísticos lhe são condicionantes: aspectos geográficos, socioculturais, psicológicos, entre outros.

Preti (2003) considera que muitos autores, em distintas épocas da nossa literatura, usaram, para a constituição de suas narrativas, nos níveis dos narradores e, sobremaneira, dos personagens, a fala cotidiana, construindo diálogos escritos mais próximos à realidade falada, extraindo dessa representação efeitos expressivos através da exploração de recursos linguísticos que registram a variabilidade. Esse uso desfaz a visão dicotômica, tão comum na escola, entre fala e escrita.

Preti (*ibidem*, p.61) ressalta ainda a possibilidade de se extrair do texto literário fatos linguísticos que se referem à oralidade de uma época. Tais recursos visam à construção da verossimilhança de diversas situações interativas, resultado de grande reflexão, elaboração e planejamento do escritor. Para tanto, esses autores se valem da liberdade de escolha das variantes, sejam características da linguagem culta, sejam da popular, como estratégia intencional, cujo projeto de dizer, estético, é justamente construir a ilusão de uma fala realística, o que não fere de forma alguma a ficcionalidade, já que é uma mimese seletiva da realidade.

Será útil ao estudante encontrar nessa pluralidade de usos da literatura o “reflexo” de nossa cotidiana necessidade de transitar entre diversos modos de dizer, bem como de seus fatores condicionantes. É importante ressaltar que, após a reflexão dessas variadas formas de expressão, o aluno de classe popular, por exemplo, terá a possibilidade de passar a se perceber não como alguém que se expressa de forma “errada”, mas como alguém que pode variar sua linguagem segundo o contexto.

Cabe, nesse enfoque, considerar, sobre a presença do texto literário nas aulas de língua materna, a intervenção de Geraldi (2003), segundo a qual esse texto serve de exemplo aos alunos não por ser “modelar” ou discurso “válido” e “legítimo” a ser seguido, mas justamente porque explora diversos modos de

organização textual, frutos de construções elaboradas com fins estéticos que, refletidos pelo estudante, podem auxiliá-lo a chegar às suas estratégias de dizer e de textualizar.

Esse caminho, do texto literário à produção textual, segue a trajetória proposta pelos PCN de Língua Portuguesa (1998) “uso > reflexão > uso”. Refletindo sobre o uso, o estudante poderá compreender as estratégias abordadas, adquirindo competência para lidar com elas nas práticas sociais (habilidades). Esse percurso prevê a indissociabilidade entre leitura, análise linguística e produção textual.

É a partir dessa perspectiva que se apresenta a seguir, como uma pequena ilustração, uma proposta de *produção de texto* que parte da *leitura* da crônica *Latricério*, de Stanislaw Ponte Preta, pseudônimo de Sérgio Porto, abordando as *marcas variacionais* presentes na textualidade, visando a, a partir disso, contribuir para o processo de construção da verossimilhança em *textos do gênero crônica produzidos* pelos estudantes, fruto de planejamento e de elaboração intencional. Escolheu-se a crônica devido à sua forte presença nos manuais didáticos, para evidenciar que, embora, como pregam tais manuais, sua linguagem seja leve, informal e coloquial, ela, na situação retratada, é resultado de um refinado processo de construção de comportamentos linguísticos, nos quais são cotejadas diversas estratégias.

LATRICÉRIO

(com o perdão da palavra)

Tinha um linguajar difícil, o Latricério. Já de nome era ruinzinho, que Latricério não é lá nomenclatura muito desejada. E era aí que começavam os seus erros.

Foi porteiro lá do prédio durante muito tempo. Era prestativo e bom sujeito, mas sempre com o grave defeito de pensar que sabia e entendia de tudo. Aliás, acabou despedido por isso mesmo. Um dia enguiçou a **5** descarga do vaso sanitário de um apartamento e ele achou que sabia endireitar. O síndico do prédio já ia chamar um bombeiro, quando Latricério apareceu dizendo que deixassem por sua conta. Dizem que o dono do banheiro protestou, na lembrança talvez de outros malfadados consertos feitos pelo serviçal porteiro. Mas o síndico acalmou-o com esta desculpa excelente:

– Deixe ele consertar, afinal são quase xarás e lá se entendem.

10 Dono da permissão, o nosso amigo – até hoje ninguém sabe explicar por quê – fez um rápido exame no aparelho em pane e desceu aos fundos do edifício, avisando antes que o defeito era “nos cano de orige”.

Lá embaixo, começou a mexer na caixa do gás e, às tantas, quase provoca uma tremenda explosão. Passado o susto e a certeza de mais esse desserviço, a paciência do síndico atingiu o seu limite máximo e o porteiro foi despedido.

15 Latricério arrumou sua trouxa e partiu para nunca mais, deixando tristezas para duas pessoas: para a empregada do 801, que era sua namorada, e para mim, que via nele uma grande personagem.

Lembro-me que, mesmo tendo sido, por diversas vezes, vítima de suas habilidades, lamentei o ocorrido, dando todo o meu apoio ao Latricério e afirmando-lhe que fora precipitação do síndico. Na hora da despedida, passei-lhe às mãos uma estampa do American Bank Note no valor de quinhentos cruzeiros, **20** oferecendo ainda, como prêmio de consolação, uma horrenda gravata, cheia de coqueiros dourados, virgem de uso, pois nela não tocara desde o meu aniversário, dia em que o Bill – o americano do 602 – a trouxera como lembrança da data.

Mas, como ficou dito acima, Latricério tinha um linguajar difícil, e é preciso explicar por quê. Falava tudo errado, misturando palavras, trocando-lhes o sentido e empregando os mais estranhos termos para **25** definir as coisas mais elementares. Afora as expressões atribuídas a todos os “malfalantes”, como “compromisso de cafiaspirina”, “vento encarnado”, “libras estrelinhas”, etc., tinha erros só seus.

No dia em que estiveram lá no prédio, por exemplo, uns avaliadores da firma a quem o proprietário ia hipotecar o imóvel, o porteiro, depois de acompanhá-los na vistoria, veio contar a novidade:

– Magine, doutor! Eles viero avalsá as impoteca!

30 É claro que, no princípio, não foi fácil compreender as coisas que ele dizia, mas, com o tempo, acabei me acostumando. Por isso não estranhei quando os ladrões entraram no apartamento de Dona Vera, então sob sua guarda, e ele veio me dizer, intrigado:

– Não compreendo como eles entraro. Pois as portas tava tudo “aritmeticamente” fechadas.

Tentar emendar-lhe os erros era em pura perda. O melhor era deixar como estava. Com sua maneira **35** de falar, afinal, conseguira tornar-se uma das figuras mais populares do quarteirão e eu, longe de corrigir-lhe as besteiras, às vezes falava como ele até, para melhor me fazer entender.

Foi assim no dia em que, com a devida licença do proprietário, mandei derrubar uma parede e inaugurei uma nova janela, com jardineira por fora, onde pretendia plantar uns gerânios. Estava eu a admirar a obra, quando surgiu o Latricério para louvá-la.

40 – Ainda não está completa – disse eu – falta colocar umas persianas pelo lado de fora.

Ele deu logo o seu palpite:

– Não adianta, doutor. Aí bate muito sol e vai morrê tudo.

Percebi que jamais soubera o que vinha a ser persiana e tratei de explicar à sua moda:

– Não diga tolice, persiana é um negócio parecido com venezuela.

45 – Ah, bem, venezuela – repetiu.

E acrescentou:

– Pensei que fosse "arguma pranta".

4.1 Leitura:

O professor pode mediar a leitura do texto considerando uma *macroanálise*, que objetiva demonstrar as relações estabelecidas entre fatores extralinguísticos apresentados pelo narrador sobre as personagens, como nível sociocultural, sexo, faixa etária, escolaridade, papel social, rede de relações, personalidade etc, alheios à vontade dos interlocutores; e uma *microanálise*, que objetiva levantar informações sobre as situações de interação e sobre as estratégias linguísticas empregadas pelos personagens. A leitura também pode ter sentido quando se considera a diversidade dos modos de dizer, já que faz parte de uma de suas estratégias a mobilização do saber linguístico, no qual está contida a compreensão das marcas da variação.

A crônica de Stanislaw Ponte Preta serve a uma análise sociolinguística na sala de aula na medida em que busca retratar, no texto escrito, a realidade oral, construindo esteticamente a ilusão de que o leitor está presenciando diálogos “reais” que expressam modos de falar diversos e correntes no cotidiano.

A forma como foi elaborado ressalta os recursos linguístico-expressivos de que o autor lançou mão para atrair o leitor quanto à linguagem, criando com este um pacto ficcional, no qual o autor transforma a fala cotidiana em escrita literária, visando a construir, de modo verossímil, situações de interação entre personagens, de distintos níveis socioculturais e papéis sociais, que apresentam manifestação e comportamento linguístico variados em relação a tais fatores.

O texto possui um tom marcadamente humorístico, fato que é apontado inicialmente no adendo do título, e apresenta ao leitor as peripécias da personagem Latricério. O enredo está construído sob a perspectiva desse narrador que testemunhou acontecimentos da vida de Latricério, e que possui, no texto, dupla função: é a voz narrativa, no nível da enunciação; e é personagem, interlocutor, no nível do enunciado.

Através de suas memórias sobre a figura do porteiro, esse narrador introduz o leitor no universo da personagem. Tudo nos é informado e comentado por ele. Tais informações e comentários são, assim, cruciais para a compreensão da linguagem da protagonista. Sua caracterização é estabelecida para o leitor sob três distintos ângulos. O narrador comenta sobre seu *papel social*, o cargo que ocupa no prédio, de “serviçal porteiro”, sobre sua *personalidade*, homem humilde, ingênuo, prestativo e metido a “saber de tudo”, e sobre seu *comportamento linguístico*, um “linguajar difícil” e cheio de “erros”.

É, principalmente, a partir desses aspectos que o humor do texto vai sendo construído, sobretudo do último deles. O narrador deixa entrever que Latricério quer criar uma imagem de si mesmo, que não corresponde a sua figura, de uma pessoa que possui conhecimento e habilidade amplos. São as seguintes evidências do texto que permitem o entendimento da construção dessa imagem: “Tinha um linguajar difícil” (l. 1); “Era prestativo e bom sujeito, mas sempre com o grave defeito de pensar que sabia e entendia de tudo” (l. 3); “fez um rápido exame no aparelho em pane e desceu aos fundos do edifício, avisando que o defeito era nos ‘cano de origem’” (l. 11); “quase provoca uma tremenda explosão” (l. 13); “Falava tudo errado, misturando palavras, trocando-lhes o sentido e empregando os mais estranhos termos para definir as coisas mais elementares” (l. 24); “tinha erros só seus” (l. 26).

O porteiro metia-se nos assuntos mais diversos, dando sempre seu “palpite”, mas acabava, embora sua intenção fosse positiva, já que era “bom sujeito”, prestando “desserviços”. Sua personalidade é marcada justamente por essa imagem de si que tentava projetar, pois ele aparentava ser algo que não era, sobretudo através da linguagem. A personagem apresentava um modo idiossincrático de falar, usando as mais estranhas expressões, formas “pseudocultas”, sem propriedade, que eram consideradas por ele como representantes de uma cultura superior, mas que não correspondiam a características de seu nível linguístico: “‘compromisso de cafiaspirina, vento encarnado, libras estrelinhas’” (l. 26); “as portas tava tudo ‘aritmeticamente’ fechadas” (l. 34).

O narrador, por outro lado, assume-se escritor, cronista através de um comentário metalinguístico sobre Latricério, reconhecendo neste uma figura bem popular e merecedora da atenção das pessoas: “via nele uma grande personagem”. Tal fato permite que esse ente fictício seja situado como um falante do nível culto da língua, pois há uma expectativa de que, nessa posição social, sua linguagem represente o “bem falar”, isto é, a norma-padrão da língua.

Sendo assim, há, entre as personagens do texto, diferenças socioculturais, além da relação de poder estabelecida (Latricério é um empregado do edifício), que marcam a distinção entre os domínios sociais do síndico e dos moradores do prédio, dentre eles o cronista, e do porteiro. Essas diferenças fazem a *variável sociocultural* e o fator *escolaridade* (ou grau de instrução), bem como os aspectos *situacionais* mais espontâneos, de caráter ocasional, serem os influenciadores, nos diálogos da narrativa, do comportamento linguístico das personagens, que devem ser vistos não dicotomicamente, mas sob perspectiva contínua⁶. De tal modo, apresentam-se diferentes variedades linguísticas.

4.2 Análise Linguística:

Essa diversidade de modos de dizer presente na voz dos personagens e do narrador pode ser analisada numa atitude de pesquisa-ação, realizada por professor e alunos, a partir dos níveis fônico, morfossintático e lexicossemântico. O professor deve ser o mediador dessas reflexões linguísticas, orientando-as, de modo que haja justaposição de formas da variedade popular e da culta, considerando a flutuação entre esses dois pólos e os fatores externos que lhes condicionam, sejam socioculturais sejam interacionais, construídos pela voz narrativa ao longo do desenrolar do enredo.

(1) a fala de Latricério possui traços prototípicos da variedade popular da língua, bastante estigmatizados socialmente, condizentes com sua condição social, que figuram ao lado de outros do nível comum, que denunciam sua rede de relações sociais, constituída de pessoas de condições sociais distintas da sua, como o síndico e o escritor, o que revela uma complexa heterogeneidade linguística. Esses traços são apresentados através de discurso direto e de discurso indireto:

▪ “o defeito era ‘*nos cano de orige*’” (l. 11) – o uso da concordância de número não redundante, flagrante na fala de Latricério (“as impoteca”), que omite a marca de plural nos nomes quando já há esta marca em um de seus determinantes, é regra da norma popular e constitui traço característico da manifestação linguística de pessoas de classes menos abastadas de pouca escolaridade, muito estigmatizado socialmente; o uso de *orige* também é traço característico do nível popular, no qual há a desnasalização da vogal postônica, mas também é comum sua oralização no registro coloquial.

▪ “– *Magine*, doutor! *Eles viero avalsá as impoteca*” (l. 30) – a forma aferesada de *imagine*, traço presente também em registros coloquiais; o termo *avalsá*, criado pelo falante pelo não conhecimento do vocábulo apropriado; e a nasalização epentética da primeira sílaba de *hipoteca*, presente em exemplos como *indentidade*, *indentifique*, traço também estigmatizado; são característicos da norma popular. Ao lado dessas marcas, há a forma *viero*, que representa, no texto, a oralização de *vieram*, muito comum no registro coloquial manifestado inclusive por pessoas cultas.

▪ “Pois *as portas tava tudo* ‘aritimeticamente’ fechadas.” (l. 34) – a presença da redução das pessoas do verbo, na qual não se estabelece concordância entre sujeito e forma verbal, pois o SN *as portas* já indica a pessoa verbal, característica da norma popular, é também fortemente estigmatizada; o uso de *tudo* por *todas* característico da linguagem popular é índice recorrente no registro coloquial.

▪ “Não adianta, *doutor*.” (l. 41): o uso da forma de tratamento *doutor* é um dos fatores que revelam os papéis sociais das personagens; ela geralmente é usada quando o interlocutor é alguém de mais prestígio social, de maior status ou poder. Aqui, Latricério se refere ao cronista como *doutor*, de modo polido, cerimonioso, por estar diante de alguém com maior escolaridade e cujo papel social é de escritor, cronista.

⁶ Hurbano (2000), ao retratar a complexidade de se taxar um determinado falar como de nível popular ou de nível culto, explicita que pode não haver correspondência entre o domínio linguístico de determinada norma e o seu uso efetivo, isto é, ninguém usa, todo o tempo, formas de uma determinada norma, há gradações cujas fronteiras são difíceis de delimitar. Por isso, admite a possibilidade de haver um *continuum* entre nível culto e popular (considerando um meio termo, um nível comum), entre situação formal e informal e entre fala e escrita.

▪ “Pensei que fosse ‘*arguma pranta*’” (l. 48): a troca do *l* pelo *r* em determinados contextos, como no grupo consonantal *pl-*, fenômeno conhecido por rotacismo, é um dos índices mais estigmatizados da norma popular.

(2) a única fala do síndico ocorre, numa situação de descontração, como manifestação de linguagem não monitorada que expressa um nível linguístico comum em registro coloquial:

▪ “*Deixe ele* consertar, afinal são quase xarás e lá se entendem.” (l. 9): o uso do pronome pessoal reto (sujeito) como objeto, traço generalizado no falar corrente do português brasileiro, está presente no registro coloquial e, inclusive, em algumas construções cultas, sobretudo orais. Porém, para falantes cultos, como é o caso do síndico (devido a seu papel social), que provavelmente domina a forma *Deixe-o*, constitui trânsito de registro, não de nível de língua, por conta da adequação à situação informal em que se encontra, já que tenta apaziguar a ira de um condômino em relação aos consertos “malfadados” de Latricério. Se ele estivesse numa reunião de condomínio, sua linguagem tenderia a estar mais próxima do nível culto, por ser uma situação que exigiria monitoração e planejamento linguístico.

(3) o discurso do narrador, no plano da enunciação, traz traços prototípicos do nível culto, representante de sua posição social de escritor, porém, considerando-se o *continuum*, apresenta marcas do nível comum corrente:

▪ “Mas o síndico *acalmou-o*” (l. 8), “*passsei-lhe* às mãos uma estampa” (l. 19), “*trocando-lhes* o sentido” (l. 24), “Tentar *emendar-lhe* os erros” (l. 35): a forte presença da ênclise, uso do pronome oblíquo em função de objeto posposto ao verbo, marca do nível culto, principalmente iniciando período, cuja referência está na norma-padrão.

▪ “pois nela não *tocara*” (l. 21), “a *trouxera* como lembrança” (l. 22): o uso da forma simples do pretérito mais-que-perfeito é uma marca incomum no discurso corrente de registro coloquial e reafirma o nível linguístico culto do narrador.

▪ “uns avaliadores da firma, *a quem* o proprietário ia hipotecar o imóvel” (l. 28): o emprego do pronome relativo seguindo a regência bitransitiva do verbo hipotecar, traço da variedade culta que segue a prescrição da norma-padrão.

▪ “na lembrança talvez de outros *malfadados consertos feitos pelo serviçal* porteiro” (l. 7 e 8): o emprego de itens de um vocabulário representante do nível culto da linguagem⁷ e a presença da voz passiva, menos incidente nas variedades popular e comum também são características da norma culta.

(4) já no plano do enunciado, do narrador na posição de personagem, há traços do nível comum e do nível popular como estratégia de aproximação da linguagem de Latricério:

▪ “Não diga tolice, persiana é um *negócio* parecido com *venezuela*.” (l. 45): o uso de *negócio*, item lexical não preciso muito usado na variedade comum e popular; e o uso da impropriedade vocabular *venezuela* por *veneziana*, que ocorre justamente como estratégia interacional da personagem para aproximar sua linguagem do modo idiossincrático do falar do porteiro.

O estudo da variação nas diferentes marcas linguístico-textuais deve privilegiar, conforme os exemplos acima, *identificação* dos diferentes modos de dizer, considerando aqueles que representam diferentes dimensões das identidades sociais dos falantes (papel social, rede de relações sociais, nível sociocultural, sexo etc) e aqueles decorrentes de especificidades das interações verbais (grau de intimidade com o conteúdo ou com o interlocutor, situação formal ou informal etc).

Assim, é possível uma *conscientização* dos estudantes acerca dos usos linguísticos diversos, na qual são necessárias posturas críticas que permitam ressaltar as escalas valorativas atribuídas pela sociedade a

⁷ Preti (2003, p. 32 e 33) chama à atenção o fato de ser complexo enquadrar vocábulos no nível culto ou popular, porém, ressalta que há termos mais afeitos ao nível culto, como, por exemplo, *tendência* diante de *queda*, mais presente no nível comum e popular.

determinadas formas de expressão, decorrentes dos julgamentos de falantes que as taxam de “certas” ou “erradas”, “aceitáveis ou inaceitáveis”, “cômicas ou não cômicas”.

A crônica pode servir de mote essa sensibilização e para discussões sobre preconceito linguístico e julgamento social das variedades. As manifestações do narrador sobre a linguagem de Latricério (“falava tudo errado”) permitem gerar posicionamentos críticos sobre o prestígio e o estigma dos usos linguísticos. Socialmente, pessoas com baixo nível de escolarização, residentes em periferias dos centros urbanos, e que exercem atividades profissionais mal remuneradas que, como Latricério, dizem, por exemplo, “arguma pranta”, tendem a ser vistas pejorativamente justamente pela forma como seu falar é avaliado. E isso não pode ser ignorado pela escola.

4.3 Produção de Texto:

Após atentarem para meandros pelos quais, a partir do projeto estético do autor, aspectos extralinguísticos tendem a afetar a linguagem dos personagens e do narrador, os estudantes tornar-se-ão mais críticos em relação ao emprego de suas próprias estratégias para (re)criar por escrito a realidade oral nos textos do mesmo gênero que produzirão.

Poderão, por conseguinte, realizar pesquisas, em jornais, revistas ou em suas situações cotidianas, sobre os mais variados assuntos, para construírem seus enredos. Em seguida, farão um *planejamento estratégico*, de modo a privilegiar as informações sobre personagens (origem geográfica, sexo, faixa etária, grau de escolaridade, condição social etc) que integrarão suas narrativas, bem como as situações de comunicação que as envolverão e a influência desses aspectos sobre suas linguagens.

Produzirão as crônicas, então, aplicando suas próprias estratégias para apresentar trânsito entre as distintas variedades linguísticas dos diferentes personagens e narradores, mais ou menos próximas à norma-padrão, como recurso expressivo, com o objetivo de conferirem verossimilhança a seus textos. Farão, portanto, uso intencional dessas estratégias no processo de elaboração do texto.

Esta proposta de produção de texto se estabelece de tal modo que requer uma mudança em relação à visão coercitiva da língua homogênea, bem como demonstra a estreita relação que pode haver entre leitura, variação linguística e produção de textos, rumo à aprendizagem de novas estratégias de dizer e ao domínio menos conflituoso da norma de prestígio social por estudantes de classes populares. Sobre a presença da variação linguística na produção de textos na escola, assim se posiciona Uchôa (2000, p. 72):

Não se trata de ensinar, fique claro, o que os alunos já sabem (a língua oral informal de seu grupo social), mas de levá-los a refletir, também, sobre o seu uso linguístico. Com tal procedimento se estará abrindo caminho para o cotejo de variedades, iniciando deste modo os alunos na observação atenta e prática consciente da variação linguística, o que certamente os estimulará na produção de textos adequados e, pois, criativos a situações diversas, desenvolvendo assim o seu saber expressivo.

5. Considerações finais

A visão de língua e de texto que perpassa esta reflexão é a dialógica, segundo a qual o texto deve ser o lugar da interação entre os falantes de uma comunidade linguística, e estes, sujeitos ativos no processo interacional, isto é, agentes e construtores sociais que constroem sentido de acordo com um agir estratégico (KOCH, 2006).

Desse modo, os estudantes são considerados “sujeitos estrategistas” da linguagem (Idem, 2006, p. 19), produtores de textos e construtores de sentidos a partir de seu dizer, de seu lugar social, de suas experiências, sobretudo linguísticas. Assim, eles conferem unidade e textualidade a seus discursos, pois o que se quer dizer e o como se quer dizer vai sendo construído conforme o texto vai sendo tecido, conforme o uso da linguagem vai se materializando, instaurando o efeito discursivo da autoria⁸, que “está presente em todo discurso, na origem de toda textualidade” (ORLANDI, 1985, p. 61).

Portanto, os alunos constituir-se-ão autores, que escolhem, dentre variados modos de se expressar, aqueles mais afeitos aos textos que pretendem organizar. Na produção de suas crônicas, em relação à

⁸ Sobre autoria, Oliveira (2004) explicita que a função-autor instaura-se na origem de todo dizer, quando um “eu”, produtor de linguagem, estabelece a seu dizer, de modo subjetivo, peculiar, singular, textualidade e unidade. Esse é o processo de assumir-se autor, a partir de um lugar social determinado e de uma visão de mundo determinada, seja para a instituição escolar, seja para a sociedade.

diversidade de vozes e à variação linguística, que se constituem como “pistas” “pistas” para o leitor, essas escolhas se apresentam como recurso estratégico, cujo fim é concretizar o propósito de dizer: conseguir uma representação verossímil dos diálogos.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. *Escrevendo e falando na sala de aula*. In.: GERALDI, João Wanderley; CHIAPPINI, Ligia (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Nós cheguem na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. In.: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 117 – 126.
- COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. 2ª Ed. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- _____. *Competencia Lingüística: elementos de la teoria del hablar*. Trad. Francisco Meno Blanco. Madri: Editorial Gredos, 1992.
- _____. *Lições de Linguística Geral*. Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEMONS, Cláudia T. Guimarães de. *Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões*. In. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. Vol. I. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 71 – 78.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In.: DINÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48 – 61.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo Calil. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PONTE PRETA, Stanislaw. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala – um estudo sociolinguístico do diálogo literário*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- _____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Guia de Livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2010.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- _____. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.
- _____. *Texto e Ensino: análise da variação linguística na narrativa literária*. In.: *Revista Confluência*, nº 24. Rio de Janeiro: 2002, p. 83 – 97.
- URBANO, Hudinilson. *Oralidade na Literatura (O caso de Rubem Fonseca)*. São Paulo: Cortez, 2000.