

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL

Anderson de SOUTO
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
otuos@hotmail.com

RESUMO: A Sociolinguística veio desde os anos 60, época de tantas renovações nas sociedades e de tantos movimentos contestadores de tradições repressoras, enfatizar um ponto essencial para a educação linguística: a heterogeneidade inerente às línguas. Desde então, nossa escola foi aos poucos incorporando muitas das inovações sociolinguísticas, ao menos em termos programáticos. No entanto, apesar de todas as conquistas, a variação linguística, em contexto escolar, ainda se mostra: negada preconceituosamente em nome do único modo de dizer legitimado – a norma-padrão; vista como erro que tem de ser apagado a qualquer custo; abordada de forma “conteudística” e estanque nos livros didáticos; perspectivizada somente pelo combate ao preconceito linguístico ou pela adequação linguística. Este trabalho move-se pela concepção sociointeracional da linguagem, de modo a não se limitar apenas a incluir no ensino de língua propostas de descrição da variação, nem somente a tornar menos assimétricas relações professor-aluno, vai além, porque prega a criação de condições de produção de verdadeiras práticas dialógicas da linguagem, nas quais se destacam a relação autor-texto-leitor, a união leitura-análise linguística-produção textual e a expressividade da variação.

Palavras-chave: variação linguística; textualidade; expressividade.

1. Introdução

Apesar dos esforços governamentais, visíveis nos PCN de Língua Portuguesa (1998), para que seja revisto o modo pouco significativo como a variação linguística ainda é considerada em nossas salas de aula, muitos livros didáticos mantêm-se bastante aquém de uma pedagogia produtiva desta propriedade linguística. Seus enfoques do fenômeno revelam que a escola ainda mantém-se muito atrelada a uma concepção redutora de língua, como atesta a seguinte passagem de Castilho (2004, p. 28, grifo nosso): “houve uma fase, *infelizmente ainda em vigor*, em que a visão do fenômeno linguístico era bastante simplificadora”.

Os motivos que confirmam esse reducionismo podem ser, conforme Dionísio (2002) e Bagno (2007), os seguintes: os livros apresentam comumente muitas confusões conceituais; pregam uma variedade culta homogênea, sinônima da norma-padrão; solicitam reescritas de passagens em variedades populares para a variedade culta, desprezando o respeito pelo texto e pelas intenções estéticas de poetas ou de compositores; focalizam variedades regionais no nível fonético-fonológico e léxico-semântico, ressaltando seu “exotismo”, e pouco abordam a morfossintaxe no viés sociocultural; entre outros problemas.

Vista de tal modo, a variação ainda é: (a) negada preconceituosamente em nome do único modo de dizer legitimado, a norma-padrão; (b) vista como erro que, presente no texto dos alunos, tem de ser apagado, sem qualquer preocupação culturalmente sensível; (c) geradora de conflitos entre saber linguístico escolarizado e não escolarizado; (d) abordada de forma “conteudística”, fragmentária e estanque, principalmente nos livros didáticos; (e) perspectivizada somente pelo combate ao preconceito linguístico ou pela adequação da linguagem; (f) negada quanto ao poliglotismo inerente aos usuários da língua; (g) negada como elemento estilístico; (h) negada como possibilidade estratégica do dizer; (i) dissociada

de outras práticas de linguagem (leitura e escrita, por exemplo); e (j) irreconhecível como fator de qualquer manifestação linguística nas interações humanas.

Diferentemente dessas abordagens, este artigo busca explicitar como a *variação linguística* pode ser valorizada e praticada nos processos de educação linguística formal de modo produtivo, pautando-se na integração dos componentes básicos do ensino de língua – *leitura, análise linguística e produção textual* –, sob o viés do *uso linguístico*, de acordo com o qual não se apreende um recurso verbal para posteriormente o usar, mas é justamente no seu uso que ele é apreendido.

2. Educação linguística: finalidades e concepções

O panorama sociolinguístico advindo das vertentes Variacionista (LABOV, 2008) e Interacional (GOFFMAN, 1998) remete ao fundamental papel que a linguagem exerce na vida em sociedade, com todas as suas implicações *práticas, individuais, sociais, culturais, históricas, ideológicas e políticas*.

Diante disso, reconhecemos a verdade da afirmação de que não é outra a finalidade do *ensino de língua materna* na escola senão a potencialização da *educação linguística* dos estudantes, de modo que lhes seja assegurada uma “formação indispensável para o exercício da cidadania”, relevante nesses aspectos, o que apregoa a LDB 9.394/96.

Travaglia (2004, p. 26) nos auxilia na elucidação do que se costuma entender, nos estudos da linguagem, por educação linguística:

[...] é o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Sobre a educação linguística formal, tarefa da escola, Bagno (2002, p. 18) explica que se trata de uma empresa “sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentais metodológicos e arcabouço teórico bem definidos”.

Ao ingressar na escola, o aluno sem dúvida “dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75) nas atividades cotidianas em que interage com familiares e com o entorno comunitário, nos domínios sociais mais imediatos.

No entanto, esse saber linguístico, feito de experiências, não se mostra suficiente “para atender às convenções sociais [mais amplas], que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Para que o aluno seja sujeito agente em práticas sociais da linguagem, em amplo sentido, deve-se ter em conta muito claramente que o comprometimento da escola através do processo de educação linguística é o de lhe assegurar a *competência discursiva*.

Travaglia (2005, p. 97), como porta-voz de outros linguistas (COSERIU, 1992; ANTUNES, 2007; entre outros), explicita tal conceito:

A capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal, adequando o seu produto textual ao contexto de situação, entendido este em seu sentido restrito (situação imediata em que a formulação linguística se dá) ou em sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico).

A amplitude do objetivo da escola não nos consente fundamentá-lo apenas na aprendizagem do sistema linguístico, pois saber uma língua *vai muito além deste aspecto*. Como salienta Coseriu (2007, p. 120), “o professor de línguas não apenas ensina uma língua determinada, senão que seu magistério serve também para melhorar a capacidade de produzir textos”, pois é através deles que nos comunicamos.

É errôneo, portanto, similarizar competência para produzir e compreender textos e conhecimento de uma dada língua. Educar linguisticamente transcende a língua em si e exige do professor que seja, na verdade, *professor de linguagem* (COSERIU, 1992).

Referindo-se às dimensões da linguagem (universal, histórica e individual), Coseriu (1992) mostra que a competência discursiva forma um sistema de conhecimentos constituídos de modo interdependente, que aparece *sempre* simultaneamente nos discursos. O autor o apresenta do seguinte modo (COSERIU, 1992):

a) *saber elocucional* ou *enciclopédico*: constituído pelos princípios gerais do pensar, pelos conhecimentos de mundo e das diversas realidades – experienciadas, desejadas, imaginadas, simuladas –, fundando aquilo que pode ser dito em qualquer língua, de forma inteligível;

b) *saber idiomático* ou *linguístico*: constituído pelo conhecimento léxico-gramatical que permite construir e compreender enunciados numa língua – os já tradicionais, estabelecidos em suas variedades, ou os ainda virtuais;

c) *saber expressivo*: constituído pelo conhecimento que permite produzir e interpretar textos orais e escritos em diversas situações de interação comunicativa, consoante os fatores: *textuais* (modos de organização e gêneros) e *interacionais* (fatores como interlocutores, tópicos discursivos, propósitos comunicativos, situações mediata e imediata, contextos e regras dos contratos comunicativos);

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) advogam em favor da competência discursiva, afirmando que ela capacita o aluno a “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”, devendo a escola organizar atividades “relativas ao ensino-aprendizagem *da língua e da linguagem*”. No que compete à variação linguística, item integrante dos três saberes citados, os PCN (BRASIL, 1998, p. 31) assinalam que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige.

Para levar à frente essa educação linguística abrangente, importa muito a consciência da concepção de língua com a qual se trabalha na escola. Nos processos de educação linguística, “tudo [sem exagero] dependerá da *noção de língua que se tiver em mente*” (MARCUSCHI, 2002, p. 21, grifo nosso).

Para que se reflita sobre a importância da variação linguística na prática pedagógica, deve-se considerar a relação da visão de língua que guia as noções *sujeito, texto, leitura e escrita*, de modo a se adotar aquela mais afeita à competência discursiva. Nosso ensino do

idioma materno é hoje perpassado por, ao menos, as seguintes concepções de língua: I) *língua-sistema*; II) *língua-sistema heterogênea*; III) *língua-discurso*.

I) *Língua-sistema*:

A primeira concepção integrante da *língua-sistema* é a *língua como representação do pensamento*, vinculada à Gramática Tradicional e aos estudos da Lógica, surgiu no universo greco-latino e sua concepção foi parcialmente retomada pela gramática gerativa. Ela se mantém até hoje em nossa sociedade e salas de aula através da gramática normativa ou do purismo linguístico.

Nesse enfoque, a língua rege-se por uma profunda monologia estabelecida na construção do pensamento, em que a individualidade racional é a expressão máxima. Manifestar-se linguisticamente é seguir regras modelares da norma-padrão para traduzir a significação organizada pelo pensar (KOCH, 2006).

A partir dessa visão, veiculam-se no ambiente escolar certas noções de texto, de leitura, de escrita e de conhecimento linguístico. Centrada no *sujeito*, prevê-se que ele seja dono absoluto de seu dizer, que represente pensamentos lógicos e coerentes. O enfoque do conhecimento linguístico reduz-se apenas a recursos da norma-padrão pinçados de modelos literários canônicos do passado. O texto é um produto racional do pensar, a ser compreendido exatamente como foi concebido, e enfatizado na escrita, pois a fala, neste enfoque, ilógica e confusa, é dicotômica e menor em relação à escrita. E a leitura, captação dos sentidos que estavam na intenção do autor, limita-se a descobrir o que este buscou dizer.

A segunda é a *língua como estrutura, sistema ou instrumento de comunicação*, que se vincula ao Estruturalismo, ao Gerativismo e à Teoria da Comunicação. A língua, nesta concepção, é vista como *sistema homogêneo de regras e de signos*, inequívoco, invariável, dado, capaz de funcionar com relativa transparência na representação da realidade, ao qual deveriam se submeter os indivíduos para se apropriar de regras e de significados pré-definidos, que, adquiridos, os permitiriam atuar nas trocas linguísticas.

A partir desse viés, centra-se na *língua* em si, no imanentismo do código, prevê-se que o sujeito seja um assimilador e reproduzidor de regras linguísticas e de vocabulários prontos, com sentidos previamente dados. Esses recursos constituem um inventário ao qual ele deve se submeter, adaptando-se às formas. O texto é produto de pura codificação da mensagem para um leitor/ouvinte, construída através de elementos linguísticos; o texto oral se distancia muito do escrito, pois este é conceptualmente visto como mais “lógico”. E a leitura é a decodificação das mensagens dos textos, isto é, a apreensão da significação presente apenas na explicitude linguística.

II) *Língua-sistema heterogênea*:

No decorrer do desenvolvimento da Sociolinguística, houve a necessidade de romper com a noção abstrata das formas linguísticas, vistas somente na interioridade do sistema, para observar a fala concretamente usada, correlacionando-a com propriedades sociais. Surgiu, no contexto, vinculada ao Variacionismo, a noção de língua *como sistema heterogêneo* e como feixe de variedades legítimas. Esta parece uma variante da primeira visão.

O sujeito torna-se menos passivo, menos subjugado às formas linguísticas, fato evidenciado por suas escolhas por insegurança linguística ou por adequação à situação, e passa agora a ser determinado por fatores sociais. O texto é o produto de escolhas entre variedades ainda para codificar mensagens escritas e faladas (ambas apresentam variação), mesmo que mais adequadas. E a leitura é ainda decodificação, mas leva em conta fatores como sexo, idade, classe social dos interlocutores.

III) *Língua-discurso*:

Tal concepção vincula-se não a uma única linha teórica, mas a um conjunto, e justamente por isto não é monolítica. Travaglia (2005, p. 23) afirma que, nesse conjunto, estão as disciplinas resumidas sob o rótulo *Linguísticas da Enunciação*.

Pelo fato de ser mais abrangente que as anteriores e mais condizente com a variação linguística alojada nos processos interacionais, esta é a concepção que adotamos neste trabalho e que perpassará nossas opções pedagógicas: *língua como atividade de interação (visão sociointeracionista)*.

Ao repelir a língua apenas como código e sistema de formas linguísticas e como fruto do sujeito monológico, ela adota a dialogia e a interação nos moldes bakhtinianos para observar atentamente muitos aspectos *dos usos linguísticos*.

Encarada assim, a língua é um sistema de atividades, processos e práticas sociais, culturais, cognitivas, históricas e discursivas, dotada de realidade dinâmica e múltipla, que funciona em favor das interações entre sujeitos de uma comunidade discursiva. Marcuschi (2007, p. 43) assim a resume:

Um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico* e *social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto* e *discurso*.

Os sujeitos, em tal concepção, não estão totalmente subjugados à língua nem são também totalmente donos do dizer, são entes ativos e criativos, construtores de diversos efeitos de sentido através das atividades linguísticas situadas que executam, sempre em relação ao outro. Há, na verdade, um equilíbrio entre sujeito, sistema e contexto (KOCH, 2006).

O texto não é mais um produto do uso linguístico, mas um processo que concretiza e constitui cada evento comunicativo criado pelos sujeitos na interação. Sua produção e a recepção, oral ou escrita (não superiores e inferiores ou lógicos e ilógicos), pressupõem ações realizadoras da complexa tarefa de produzir *sentidos*, constructos destas ações.

2.1 A Sociolinguística no ensino de língua materna

Em cada visão, há influências sobre os enfoques sociolinguísticos nas práticas de ensino. A princípio, como atesta Preti (2005, p. 186), a Sociolinguística não apresentava preocupações com a educação, porque se voltou sempre para a descrição dos espaços sociolinguísticos das comunidades discursivas. O próprio Labov dizia ser o sociolinguista “essencialmente um analista, não um educador” (LABOV, 1974, p. 78).

No entanto, as reflexões sociolinguísticas, com o tempo, refletiram direta ou indiretamente o ensino de língua em diversos países, constituindo o que hoje se concebe por *Sociolinguística Educacional*. Bortoni-Ricardo (2005) entende o termo como o conjunto de pesquisas e de perspectivas teórico-metodológicas das vertentes da Sociolinguística, que de algum modo se preocupam com a realidade educacional.

Essas preocupações surgiram das constatações dos resultados do fracasso escolar das minorias de toda sorte, evidenciados em altos índices de repetência e de evasão: étnica, sociocultural, socioeconômica. Não se pode deixar de perceber que, o fracasso da escola para o povo tem relação com problemas linguísticos.

A princípio, as teorias que buscaram explicar insucessos linguístico-escolares estavam muito relacionadas à visão *língua-sistema*. Elas focalizavam o *déficit genético*, segundo o qual os alunos de classes populares seriam inferiores de modo inato, ou o *déficit cultural*, através do qual a causa dos fracassos estaria no ambiente materno das crianças, pouco estimulante cognitiva, cultural e linguisticamente. Logo, o foco do problema recairia *sobre o próprio aluno*, que carregaria consigo a culpa de seus fracassos.

Há, nesse enfoque, uma profunda redução do fenômeno linguístico, porque primeiramente sua ênfase está *apenas nas formas da língua*, encerrando-se somente *numa norma* eleita, o bem falar, que, por sua vez, encerra-se num *conjunto de regras* deste bem falar, que, ademais, fecha-se numa *teoria explicativa* pautada em metalinguagem (BAGNO, 2002). Constitui-se, dessa forma, o seguinte vetor de reduções: língua → norma-padrão → gramática normativa → nomenclatura gramatical.

Na concepção *língua-sistema heterogênea*, ao pregar a lógica das diferenças linguísticas, reconhecendo o direito expressivo das minorias étnicas da comunidade novaiorquina, Labov (1974) buscou garantir respeito e legitimidade às variedades destas minorias. Suas reflexões sobre o *black english vernacular* serviram de bandeira de luta contra o preconceito linguístico.

A partir daí, o Variacionismo passou a negar as teorias das deficiências, em seus pressupostos cientificamente inaceitáveis, e a pregar análises contrastantes entre variedades, em postura descritiva. Além disso, propunha um *currículo escolar bidialetal*, no qual os alunos aprenderiam em seu vernáculo, a ser mantido na fala, e iriam paulatinamente se apropriando de recursos da norma-padrão, que se apresentariam mais na escrita, podendo viabilizar sua mobilidade social (BORTONI-RICARDO, 2005). Assim, o foco educacional do problema passou a recair sobre as *diferenças linguísticas*.

De acordo com a noção *língua-discurso*, há uma segunda alternativa contrária às teorias das deficiências; esta, surgida no âmbito da Sociolinguística Interacional. Seu objetivo é alterar o foco educacional das diferenças entre variedades para as *interações verbais professor-aluno e para os métodos de intervenção escolar nos usos da linguagem*, tomando por base a ideia de que a interação constitui a ordem social e linguística.

Tal alternativa procura elucidar os procedimentos linguístico-interacionais empregados por docentes e discentes frente a diferenças linguísticas, reconhecendo os valores que estas assumem, de modo a levar aqueles a possibilitar e a facilitar para estes o domínio de recursos verbais valorizados socialmente (BORTONI-RICARDO, 2005).

Reconhecemos a valiosíssima importância das pesquisas do processo interacional professor-aluno para a pedagogia da variação linguística, porém, sabendo que ainda existem poucas práticas educacionais significativas da variação linguística, defendemos que focalizar *apenas* as interferências das variáveis linguísticas e os procedimentos interacionais de ensino-aprendizagem não é ação suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico produtivo com o fenômeno.

Geraldi (2009) assevera acertadamente que, na visão *língua-discurso*, a ideia de variação linguística como instrumento pronto ao qual sujeito se avassala, reproduzindo-o para interagir, não se sustenta. Precisamos, dessa forma, assumir em ambiente escolar a interação como forma de apreender a língua porque a põe em atividade. Sem reduzir esse apreender somente à estrutura linguística em si e a interação somente ao “recurso didático”, como bem orienta Geraldi (2009, p. 38).

Se o texto concretiza o uso da língua nas interações, estabelecendo-se como unidade comunicativa, pois se expressar “linguisticamente significa produzir textos” (COSERIU, 2007, p. 119), não pode ser outro o foco do ensino da língua senão o próprio texto. Toda atividade linguística escolar, dessa forma, deve tê-lo como suporte e deve partir do princípio

de que “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (GERALDI, 2009, p. 49).

A variação linguística, fenômeno complexo para o qual importam múltiplos aspectos, somente é possível de ser verificada, em seus meandros, na língua em uso, “pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os *usos* que fazemos da língua” (MARCUSCHI, 2007, p. 16, grifo nosso). Esse aspecto, portanto, não pode estar destituído de suas abordagens na escola.

Todo uso linguístico, portanto, prevê variação de alguma forma. Nas práticas sociais, encontraremos produções verbais da escrita e da fala que vão se constituindo por fatores de toda sorte, relacionados a falantes de todos os segmentos sociais, marcando uma infinidade de papéis sociais, em situações formais e informais, simétricas e assimétricas.

Deste modo, salientam-se os seguintes tipos de variação que se imbricam no espaço sociolinguístico brasileiro, influenciando componentes fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico do nosso sistema linguístico (SOUTO, 2012):

a) *a geográfica* - responsável pela diversidade do dizer causada pelos diferentes locais de origem dos interlocutores, como o fato de eles terem sempre sido urbanos, de serem rurbanos ou falantes de dado ambiente geográfico presentes temporariamente em outro;

b) *a sociocultural* - responsável pelas discrepâncias sociais, econômicas, educacionais e culturais entre os interlocutores, inseridos em situações de interação assimétrica, dadas por relações diversas (de poder, de escolaridade, de condições socioeconômicas, de profissões, de gênero, de idade, de condições de vida na comunidade discursiva etc.);

c) *a situacional* - responsável pelos fatores provenientes das condições nas quais a conversação se desenvolve, como o local, o grau de intimidade, o tema das conversas, o grau de envolvimento emocional dos interlocutores etc., que afetam o monitoramento de sua linguagem;

d) *a modal* - responsável pelo envolvimento dos interlocutores em práticas de interação oral, que, na escrita, inclui nos textos traços da oralidade, instaurando hibridismos entre a fala e a escrita;

e) *a gíria* (de grupo e comum) - responsável tanto pelo enquadramento dos interlocutores em universos de dados grupos sociais (dos marginais, dos homossexuais, dos surfistas), detentores de códigos criptológicos, quanto por seu enquadramento em situações espontâneas de comunicação, às quais o uso gírio (gíria comum) é afeito.

Esses tipos, longe de serem estanques, mostram-se coexistentes e interpenetrantes. As variedades geográficas, por exemplo, podem adquirir valor sociocultural nos ambientes urbanos, as situacionais são constantes nos usos de todos os falantes e as socioculturais podem integrar alternâncias de monitoramento verbal.

Em todas as ocasiões, nossa linguagem alterna-se para, em alguma medida, se ajustar a essa enorme gama de fatores. Sendo assim, as variedades estão coladas nas práticas de uso da língua, refletindo a diversidade da vida social diária, afetando a todos em muitas direções, evidenciando a heterogeneidade linguística.

Entendidas as dimensões e a complexidade do fenômeno da variação, pode-se considerar sua presença no discurso literário como elemento expressivo, que se integra à articulação textual.

3. Perspectiva textual da variação linguística: elos entre o linguístico e o literário

Uma potencial alternativa, muito diferentes das observadas em livros didáticos, para uma abordagem textual da variação linguística na escola, à mão de professores há tempos nos livros didáticos, nas coletâneas de textos disponíveis nas salas de leitura, são os *gêneros discursivos prosaicos do domínio literário* (crônicas, contos e romances).

Esses textos, em cujos enredos há riqueza criativa de diálogos e de situações de interação, que “aparentam” contatos orais face a face, as figuras fictícias (personagens e narradores) estão na posição de falantes reais.

Neles, encontra-se a (re)criação de variados modos de dizer como representação das múltiplas dimensões de nosso espaço sociolinguístico, que emerge dos fios das tramas sob a influência de muitos atributos extralinguísticos provenientes de personagens e narradores, de acordo com perfis sociais, características psicossociais, universos de discurso e de referência variados.

Preti (2003, 2004), de modo pioneiro, vem mostrando desde os anos 70 que os estudos sociolinguísticos podem ser realizados na fala e na escrita, principalmente na escrita literária, pois relacionam linguagem elementos sociais de todos os planos e modos de funcionamento da língua. Através de seus estudos, ressaltou que a narrativa literária é farta seara para percebermos como literatos de todas as épocas foram sensíveis à fala corrente de seus tempos, valendo-se com fins estéticos de recursos da variação linguística, para construir personagens e para criar os enredos comunicados aos leitores.

O autor (2004) defende que os estudos linguísticos serviram-se sempre de *corpus* de textos escritos, buscando reconstruir a língua falada de épocas passadas, como ocorreu com o latim vulgar, visando a suprir “a falta de documentação gravada [...] para registrar variantes da modalidade oral da língua” (PRETI, 2004, p. 117). Ainda hoje, pesquisas de continuidade e de mudança linguística se utilizam de textos escritos, literários (sobretudo em prosa) ou não.

Esse “aproveitamento” de nossas realidades linguístico-sociais garante à narrativa literária status de *corpus* de análise sociolinguística, como provam os estudos diacrônicos. Consequentemente, os falantes fictícios “representam” os falantes reais.

Partindo da ideia de que a prosa literária serve fulcralmente à abordagem da variação linguística, consideramos de grande importância aliar língua e literatura no ensino, com vistas a desenvolver a competência discursiva dos estudantes. Sobre a aliança, afirma Coseriu (1993) que pode ser tamanha sua força, graças ao fato de a literatura se identificar com a própria linguagem em sua essência criativa, como confirma a etimologia do termo *poïesis* (criação).

Portanto, segundo o autor, o texto literário é o “espaço” precípuo em que a linguagem apresenta sua plena funcionalidade, porque é “obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem, mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem” (COSERIU, 1993, p. 30). Ela, em tal sentido, é a *expressão máxima* dos recursos linguísticos disponíveis virtualmente no sistema da língua.

Pregamos, portanto, o elo entre os dois estudos, porque se o ensino direcionado à competência discursiva do estudante se dá na abrangência que vai da língua à linguagem, “não se podem ensinar separadamente, visto que não se tratam simplesmente de língua e [...] de sistema gramatical em sentido restrito, e, sim, de linguagem [...] de competência linguística (discursiva), que engloba todas as formas do saber linguístico” (COSERIU, 1993, p. 30).

Dessa forma, reconfigura-se o conceito corriqueiro de língua literária neste estudo, porque ela não é similar à norma-padrão, mas pode, ao contrário, apresentar-se como feixes de variedades. Consideramos os usos literários da língua fatores ficcionais, estéticos e expressivos que recriam a realidade da linguagem de modo abrangente, como valida Urbano

(2011, p. 129): “sendo a obra literária de ficção uma transposição da realidade, recria no texto literário todas essas espécies ou modalidades linguísticas, porém sob o aspecto abrangente da intenção artística e estética”.

Bakhtin (2002) debruça-se sobre a prosa romanesca e afirma ser o problema central da estilística desta prosa a *representação literária da linguagem*, já que ela “é dada ao romancista estratificada e dividida em linguagens diversas” (BAKHTIN, 2002, p. 134).

Por ser o romancista um sujeito empírico, concreto, incluído na diversidade linguística posta no mundo social, ele traz para o discurso ficcional o homem “real” e sua linguagem, fato que também rechaça a língua literária única e monológica, na medida em que o artista se serve dos perfis variacionais das comunidades discursivas.

Sendo assim, o conjunto interno à prosa mostra-se “fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (BAKHTIN, 2002, p. 73), cujas linguagens variadas estão em constante diálogo, interna e externamente, tanto no que tange aos discursos de narradores e de personagens, quanto às realidades linguístico-sociais.

Os discursos da narrativa literária, na “boca” dos seres fictícios, são sempre representados (a fala de outrem através da voz de outrem) num feixe plurilíngue. O romancista se serve das variadas formas de discurso, já prenhes das intenções de outros, como elemento de seu fazer artístico, moldando-as de acordo com suas intenções ficcionais, integrando ao texto a diversidade linguística que, não sendo reflexo fiel da linguagem social, dela também não se aparta completamente.

A variação linguística, nesse sentido, é excelente instrumento de *estilização da linguagem*, porque cada variedade evoca o contexto social com o qual se relaciona. A linguagem, em geral, e a variação linguística, em particular, têm esse poder de evocar realidades: é sua *função evocativa* (COSERIU, 2007, p. 233).

A evocação consiste na possibilidade de se referir, por meio da linguagem, a algo sem dele falar explicitamente (COSERIU, 2007, p. 133). Ela faz emergir, imaginativa e figurativamente, determinado contexto, graças à materialidade linguística.

Num texto literário, o uso que um personagem ou narrador faz de um *falar regional* evoca determinado *território*, de uma *variedade popular* ou *culta* evoca determinado *meio social*, de uma *variedade espontânea* ou *monitorada* remete a determinadas *circunstâncias situacionais e interacionais* (COSERIU, 2007).

Veja-se, como exemplo, este excerto do texto *Um alpendre, uma rede, um açude*, de Raquel de Queiroz:

Claro que esses três são apenas os termos essenciais. O *alpendre* é o abrigo, a *rede* é o repouso, o *açude* a garantia e água e vida. [...]

À mão direita da casa o *roçado* – só *uma garra de terra* com quatro pés de milho e feijão para se ter o que comer verde. O *chiqueiro* da criação, com a sua *dúzia de cabeças*, entre cabras e ovelhas. Talvez uma vaca, dando leite. [...]

QUEIROZ, Rachel de. Um alpendre, uma rede, um açude. *Melhores crônicas*. São Paulo: Global, 2004, p. 104.

No trecho, além da descrição da cena, os elementos léxico-semânticos *alpendre* (varanda), *açude* (grande tanque de água), *roçado* (plantação), *uma garra de terra* (unidade de medida do terreno) e *dúzia de cabeças* (forma de contagem de animais), índices de variação geográfica, demonstram como os nordestinos se referem a dados de sua realidade, direcionando o leitor, de modo metonímico e imagético, ao universo sertanejo retratado.

A variação é, assim, um *recurso linguístico-expressivo* mobilizado para construir efeitos de sentido. Como assevera Faraco (2007, p. 46), “um dos meios que os falantes utilizam para gerar sentidos é justamente a exploração estilística e retórica da variação”.

Os recursos linguístico-expressivos são um conjunto de elementos linguísticos (traços fônicos, morfossintáticos, léxico-semânticos) demarcador de características específicas em dado texto, que “chamam imediatamente a atenção” (COSERIU, 2007, p. 263) dos sujeitos e que estão intimamente relacionados à articulação dos sentidos. Assim, nos textos, tais elementos funcionam como meios expressivos que se tornam pistas de leitura.

O uso expressivo da variação possui a propriedade de dotar o texto literário de *verossimilhança*, fazendo com que dado uso variável, presente em nosso cotidiano, adquira nele outro sentido. A verossimilhança é a característica que possui a obra de arte de apresentar aquilo que é “narrado” como algo semelhante à realidade, sem ser verdadeiro. Ela é a impressão de “verdade” ou o efeito de realidade que a ficção consegue provocar nos leitores.

A variação linguística pode contribuir, portanto, para a verossimilhança do discurso ficcional, de modo a revelar relações imediatas e coerentes entre entes fictícios e seus traços sociolinguísticos, pois evoca suas condições socioculturais (sexo, idade, classe social, profissão, rede relações), situacionais (intimidade, graus formalidade, simetria ou assimetria, evento formal o informal), emocionais (irritação, raiva, carinho, pena) e outras.

A narrativa literária busca criar enredos que simulam, de modo verossímil, a conversação natural, processo que Preti (2004) nomeia de *conversação literária*. Entretanto, tal elaboração ficcional se distancia, em certos aspectos, do diálogo falado *per se*.

A priori, parece que estamos diante de um paradoxo – conversação em textos escritos –, já que a substância oral é distinta da substância gráfica, ou seja, ao menos em relação ao meio, a fala e a escrita são dicotômicas. No entanto, a propósito do *continuum oralidade-letramento* (Marcuschi, 2007), em vez de características antagônicas entre ambas, o que existe são “deslizamentos” com diferenças e semelhanças graduais.

Os gêneros discursivos romanescos são observados, em tal prisma, como *mistos* ou *híbridos*, porque englobam propriedades pertinentes às condições de produção e aos recursos linguístico-textuais de ambas as modalidades. Como explicita Urbano (2011, p. 48), a conversação literária é constituída por:

Uma linguagem marcada por traços caracterizadores de textos conceptualmente falados, em que naturalmente não há normas preestabelecidas de grafia (prevalecendo uma grafia fonética), pontuação, paragrafação etc. É uma escrita de concepção falada.

A estrutura da prosa literária, já diversa nos diferentes tipos de discurso narrativo e de vozes individuais, traz variabilidade nas falas dos entes fictícios, que se condicionam por categorias extralinguísticas apresentadas nos enredos.

Assim, as manifestações verbais, nos textos, se relacionam a determinadas condições socioculturais e geográficas, traços mais permanentes, e também a atributos situacionais e interacionais, que se somam aos primeiros. Veja-se esse exemplo:

[...]

Eu juro seu *poliça*, foi nessa lixeira aqui! Nessa mesminha! Eu vim catar verdura, sempre acho *umas tomate, umas cenoura, uns pimentão* por aqui. [...]

SERAFIM, Luciano. Restos. In. *Revista Conhecimento Prático Literatura*, nº 21, São Paulo: Editora Escala, 2010.

Percebemos, no trecho, o aproveitamento da variação linguística nos planos fonético-fonológico e morfossintático: monotongação de *polícia* (*poliça*) e sintagma nominal com marca de plural apenas no determinante (*umas tomate*). Essas ocorrências imprimem efeito de “popularização” da linguagem (tornam-na popular), para retratar uma personagem-narrador

que sobrevive em paupérrimas condições: é uma catadora de lixo. A linguagem dota, pois, de verossimilhança a personagem e o enredo.

Por mais próxima da realidade que consiga chegar, a conversação literária é obra de ficção e depende das informações que envolvem os diálogos, transmitidas ao leitor direta ou indiretamente pelo narrador.

Todos os fatores “socioestilísticos” levantados nesta seção valorizam sobremaneira a narrativa literária, enriquecendo-a de verossimilhança, e a confirmam como texto propício para o trabalho com a variação linguística em perspectiva textual.

Dentre os *gêneros discursivos* romanescos, a *crônica literária* possui lugar muito especial, graças à sua multiplicidade porque, embora seja um gênero híbrido que une as esferas jornalística e literária, embora tematize aspectos do cotidiano por vezes contemplados em notícias e reportagens, assumindo diferentes tons e modos de organização, sua linguagem é elaborada no trabalho artístico, para que ela se apresente intencionalmente próxima da fala cotidiana, simulando ficcionalmente interações orais rotineiras.

A elaboração linguística das crônicas literárias opera com a variação como elemento estético para a criação de muitas situações de interação entre personagens e narradores. Logo, o gênero torna-se propício para o desenvolvimento de uma educação linguística voltada para a variabilidade do dizer como recurso textual, porque ressalta seus procedimentos expressivos.

Optamos pela crônica como gênero para nossa abordagem pedagógica da variação pelos seguintes motivos: a) *para possibilitar* o estudo variado da língua, com vistas a superar a visão monolítica de língua presente na escola; b) *para oportunizar* envolvimento com o *letramento literário*, segundo o qual a experiência pela literatura empreende processos formativos de sensibilidade estética; c) *para estabelecer* diálogos entre a linguagem variável das crônicas e a do aluno, proporcionando-lhe acesso a vários recursos linguísticos; d) *para abrir* espaço à elaboração de textos variados e criativos, rechaçando as “redações” modelares e burocráticas; e) *para proporcionar*, graças à brevidade do texto, sua manipulação pelos estudantes em práticas sociais.

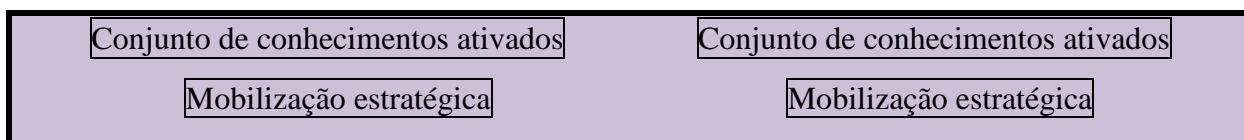
3.1 Leitura, análise da variação linguística, produção textual: estratégias de dizer

Ao nos pautar na concepção sociointeracional da *língua-discurso* (terceira visão abordada na *seção 2*), pelo fato de ela ampliar bastante o modo de encarar os fenômenos linguísticos, o texto, tecido e materialização do discurso, adquire importância capital.

Nesta concepção, os sujeitos de linguagem, encarados como participantes *ativos* nos processos de leitura e de produção textual, mobilizam *ações estratégicas* construídas nos atos de interação, tendo o texto como mediador.

A focalização dos sujeitos em relação ao texto passa a se estabelecer numa troca dialógica configurada pela ligação *autor-texto-leitor*. Esses elementos revelam-se *peças* cruciais na atividade da linguagem, que se assemelha a um jogo no qual importam as *regras* internas, as *escolhas estratégicas* feitas e os *objetivos* a atingir, conforme o quadro abaixo (SOUTO, 2012, p. 141):





Dentre as diversas estratégias linguísticas, está a variabilidade do dizer. Partimos da ideia de que a variação é uma *estratégia linguístico-expressiva* agenciada por muitos escritores em crônicas instauradas no domínio literário, para gerar feixes de *efeitos de sentido* e, sobretudo, para concretizar seu projeto artístico de criar verossimilhança, através da “ilusão de uma fala real” (UCHÔA, 2008, p.81). Desse modo, pode-se compreender a variação no quadro:

- a) o *autor*: que, munido de um *projeto de dizer*, realiza escolhas linguísticas entre as variedades disponíveis na língua e as marca expressivamente na crônica como pistas que auxiliam o leitor na construção de sentidos;
- b) o *texto*: que forma um todo linguisticamente criado, em cuja superfície há marcas dos traços variáveis oriundos das decisões tomadas pelo autor, que tem em vista seu projeto estético de dizer;
- c) o *leitor*: que, movido por seus saberes acumulados, busca definir, a partir das marcas variáveis do texto, os efeitos de sentido que nelas pululam.

Ressaltada, dentre as estratégias, a variação passa a ser encarada como um elemento essencial ao ensino de língua, porque ela é própria de quaisquer práticas sociais da linguagem e porque faz parte de todos os conteúdos da educação linguística, já que está presente “numa aula de leitura ou numa de produção textual (incluídas as participações orais dos alunos), a propósito de ocorrências gramaticais, lexicais e fonéticas em tipos diversos de textos” (UCHÔA, 2008, p. 79). Sendo assim, sua prática pedagógica em perspectiva textual pode ser resumida neste quadro:



Infiltrando-se na indissociável relação *leitura*, *análise linguística* e *produção textual*, essa propriedade linguística revela-se uma peça fundamental nas *estratégias linguístico-expressivas*. É importante ressaltar, antes de tudo, como sugere Uchôa (2008, p. 106), que “a integração entre os três conteúdos de ensino mencionados não significa, de nenhuma maneira, confusão” entre eles.

A) leitura de crônicas:

A leitura, atividade profundamente complexa de mobilização de saberes vários, instaura-se em movimentos dialéticos que fazem o sujeito ir do texto ao “exterior” e voltar do “exterior” ao texto, sempre tendo como horizonte as pistas que este traz em sua materialidade.

O texto que adentra a escola para as leituras move-se por dois pontos essenciais, conforme Geraldí (2003, p. 188): tanto pelas “estratégias para dizer”, que incluem recursos linguísticos e formas de configurar textos, quanto pelo próprio “ter o que dizer” em futuros textos, conteúdos, universos de referência, visões de mundo.

Nesse sentido, a leitura serve de orientação para a própria escrita, pois, a partir dela, é possível construir repertórios de *conhecimentos linguísticos*, várias formas de dizer, *expressivos*, várias formas de textualizar, e *de mundo*, vários universos de referência imaginária. Por isso mesmo, ela pode incidir no que “se dirá” e “no como se fará para dizer”.

A variação, na crônica literária, resultado de elaborado processo estilístico dos escritores, insurge-se como valiosa pista linguística, que afeta profundamente o processo de produção de sentidos, pois o falar das interações cotidianas torna-se, nela, “conversação literária”, contribuindo como um fator a mais para a criação do pano de fundo dos enredos.

Sobre a presença do texto literário na sala de aula, Geraldí (2003, p. 180-182) afirma que ele serve de orientação aos alunos não por ser “modelar” ou discurso “válido”, “legítimo” e “autorizado”, no sentido de agrupar formas linguísticas ideais, mas sim por *explorar a diversidade de formas de dizer e a potencialidade da língua*, resultado de *construções esteticamente intencionais*.

Sendo assim, o ato de ler crônicas diferentes, que apresentem formas estilizadas distintas de construir universos linguístico-sociais de personagens e narradores, cujos dizeres variem em muitos “lugares” dos planos linguísticos, sob a influência dos fatores externos, permitirá aos estudantes vislumbrar na variação linguística estratégia de dizer, para criar em seus textos universos narrativos verossímeis.

Pode-se mediar a leitura do texto considerando as relações estabelecidas entre fatores extralinguísticos, apresentados pelo narrador, sobre as personagens (como nível sociocultural, escolaridade, papel social, personalidade, origem geográfica etc.) e as informações advindas das próprias situações de interação em que estes estão envolvidos.

[...]

– O morador deve entender as mumunhas. Quando passa um ônibus elétrico, a corrente cai e *adefeculta* a mensagem do vídeo. *Às vêis* é preciso um reajuste, pra que a seletora da canalização *das image* fica clara outra vez. [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). O homem do telhado. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 205.

No trecho da crônica, o autor, para representar o técnico de antenas como uma pessoa humilde, com baixa escolaridade, recorre a uma estilização ortográfica, tentando transcrever de forma “fiel” usos de traços fonético-fonológicos e morfossintáticos, como *adefeculta*, forma protética com assimilação vocálica de *dificulta*, e *às vêis* por *às vezes*, forma ditongada e sem plural redundante, representante de sua variedade popular.

A linguagem, desse modo, revela-se fator crucial para traçar o perfil sociolinguístico e para delimitar o universo da personagem no enredo, dotando-a de verossimilhança, criando para ela uma linha de coerência com seu “tipo social”.

B) análise da variação linguística:

A análise linguística é “o conjunto de atividades que tomam uma [ou mais] característica da linguagem como seu objeto” (GERALDI, 2003, p. 189). Deve ser realizada sempre no texto, contribuindo, através das pistas, para sua compreensão.

Nessa perspectiva, a análise linguística permite o cotejo dos muitos recursos verbais com o qual os indivíduos se defrontam ao ler e os quais mobilizam ao escrever. Ela proporciona paulatinamente a ampliação de seu saber linguístico, porque a gramática, “antes de ser um livro de etiquetas sociais’ ou um manual descritivo”, assevera Uchôa (2008, p. 105), é um *saber linguístico* múltiplo que todo falante possui, que está subjacente a todo processo de textualização e que se mostra em constante desenvolvimento.

As análises devem considerar os recursos, em cada contexto de uso, como formas e guias para a construção de sentidos, o que difere bastante da atividade mecânica de memorização de regras e de classificação de palavras ou frases isoladas, realizada muitas vezes na escola.

Além disso, não visam à correção na perspectiva dos modelos ditados pela norma-padrão, mas à compreensão das operações discursivas, de modo que cada recurso aponte para dados efeitos de sentidos. Em se tratando de alteração de recursos, os efeitos podem ser outros, portanto.

Pode-se investigar a diversidade de modos de dizer presente na voz das figuras fictícias, a partir dos níveis fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, justapondo as ocorrências das variedades, considerando a flutuação entre elas e os fatores que lhes são determinantes. Quanto às marcas linguísticas da variação, podemos atentar para o seguinte exemplo:

[...]

E elas num tem razão – esclareceu: – Se há um sujeito que num tem *preferença* sou eu. Elas *veve* comigo há *três ano* e num *pode* ter queixa. É tudo onda delas, *doutô*. Hoje é minha *forga* no cais e eu preciso *drumi*. Eu *trouxe elas* aqui pro *senhô prendê elas* aí. Tá legal? O *senhô* faz isso pra mim? Amanhã quando eu *acordá* eu venho buscá. [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). Momento na delegacia. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 187.

No contexto, o delegado tem de resolver, numa delegacia da Penha, área metropolitana do Rio de Janeiro, um conflito entre um estivador, dono do discurso citado, e suas duas “esposas”, que brigam quando bêbadas.

A linguagem do rapaz apresenta traços da variedade popular tanto do nível fonético-fonológico, quanto do morfossintático: deste, encontramos a forma verbal *veve* por *vive*, alteração morfofonêmica, sem concordância com o sujeito *elas*; e o sintagma nominal sem marcas redundantes do plural, indicado apenas no determinante, *três ano* por *três anos*; daquele, encontramos a forma *preferença*, monotongada de *preferência*, em que o ditongo crescente final se reduz; a troca de fonemas no interior da primeira sílaba de *dormir*, *drumi*, que constitui o fenômeno da hipértese; e a troca de /l/ por /r/ em *forga* por *folga*, constituindo fenômeno presente no dialeto caipira.

Há também, em sua linguagem, marcas generalizadas da variedade comum (PRETI, 2004), nesses mesmos planos: no morfossintático, *trouxe elas* (pronome reto na função de objeto) por *trouxe-as* e *prendê elas* por *prendê-las* (mesmo caso); no fonético-fonológico, *doutô*, *senhô*, *prendê*, *acordá* (apócope do travamento silábico final /R/).

Essas marcas configuram a personagem como um falante rurano (vive na cidade, mas guarda profundas relações com o meio rural, marcantes no comportamento verbal) e misturam

em seu falar características geográfico-rurais e generalizadas (traços graduais), conforme sugere BORTONI-RICARDO (2005).

C) produção textual:

Mostra-se como uma realização por meio da qual o sujeito ativa seus conhecimentos e mobiliza variadas estratégias para construir sentidos e para estabelecer a materialidade verbal na escrita, tendo no horizonte de suas expectativas um propósito de dizer e um leitor (representado) para o qual se dirige.

Aprende-se a escrever graças às orientações dos “modelos” com os quais os sujeitos mantiveram contato ao longo do tempo, tal como a criança que aprende a falar imitando adultos, ouvindo e repetindo o que ouviu. A experiência com tais “modelos”, através das contínuas leituras, vai gradativamente formando para o discente um repertório de conhecimentos para a escrita.

Desse modo, instigado pelo conjunto de repertórios construídos, seus textos muito provavelmente não se esvaziarão de sentido, pois se solidificarão pela gama de subsídios recolhidos nas leituras.

O ato de escrever pressupõe uma proposta de leitura idealizada pelo produtor, que se realiza pelas operações de escolhas estratégicas dentre os recursos verbais que lhe estão disponíveis, dada ao leitor pelas pistas do texto, que o auxiliarão na leitura.

Escrever, em tal perspectiva, não depende apenas do conhecimento de regras (gramaticais e ortográficas), ideia equivocada que se orienta pela crença de que estudar tais regras, memorizar nomenclaturas e classificar itens lexicais e sintáticos, por exemplo, tornam o sujeito competente na prática da escrita; escrever depende peremptoriamente da relação com a articulação do sentido, com o gênero, com o propósito de dizer.

Dentre as estratégias, nas crônicas, as variedades da língua sobressaem como elementos estilísticos importantes para o estabelecimento de sua coerência (unidade de sentido), já que personagens e narradores de diferentes perfis sociais, geográficos, psicológicos, possuem distintos comportamentos linguísticos construídos no estabelecimento dos enredos.

Após se atentar para os modos pelos quais, a partir do projeto estético do autor, aspectos extralinguísticos tendem a afetar a linguagem das personagens e do narrador, orienta-se a *produção das crônicas*, que podem ser norteadas pelas etapas de planejamento, de escrita, de revisão e de reescrita, para assegurar que as estratégias de trânsito entre as variedades insurjam-se com recurso expressivo, com o objetivo de atribuir verossimilhança aos textos.

A inter-relação entre os conteúdos irá permitir que, na leitura e na escrita, sejam compreendidas, cotejadas e usadas marcas das variedades cultas, comuns, populares etc., conforme estas forem sendo apresentadas nas condições de produção dos enredos.

A prática do texto possibilita a inserção do estudante no diálogo entre as variedades da língua e as diferentes culturas e práticas letradas, que elas representam, sejam prestigiadas, sejam desprestigiadas, familiarizando-o com aquelas, sem desqualificar estas, que podem estar presentes em seu meio social.

3.1.1 Análise de uma crônica de estudante

A crônica, abaixo analisada, presente em Souto (2012, p. 261), resulta de aplicação da abordagem didática aqui descrita, desenvolvida numa classe de 9º ano do ensino fundamental, no ano de 2011, na qual éramos regentes. A análise do texto seguirá os seguintes critérios:

a) *Macroanálise*: objetiva analisar o contexto que envolve as personagens e o narrador, buscando levantar *atributos extralinguísticos* influenciadores dos comportamentos verbais destas figuras fictícias. Essas informações são apresentadas ao longo dos enredos pelo narrador, pelas próprias personagens e pelas situações comunicativas criadas.

b) *Microanálise*: objetiva realizar levantamento e *análise das marcas da variação linguística nos níveis fonético, morfossintático e léxico-semântico*, agenciadas como *estratégias linguístico-expressivas*, associando-as aos *efeitos de sentido gerados*. A linguagem da crônica, assim concebida, passa a ser uma significativa “chave” de leitura do texto, e é fruto de exploração estratégica do aluno-autor.

Muito barulho por nada

Eu vivo a observar minha vizinhança, onde há pessoas de bom coração e bem divertidas. Pensei, então, que um dos fatos ocorridos com elas poderia dar uma ótima crônica. Sentei em frente ao meu computador e comecei a lembrar de um caso que vi outro dia...

Esqueci-me de dizer com quem se passou esse caso. Sou morador de um prédio onde também mora, e é faxineira, dona Ana, uma senhora muito fofoqueira. Ela tem uma filha chamada Fernanda, universitária que cursa Letras e não fica atrás nas fofocas.

Todos os dias, aqui na rua seu João, um catador de recicláveis muito gente boa, junta-se as duas para falar de tudo que se passa e de todos que passam na rua.

Voltemos ao caso. Estava acontecendo uma certa “confusão” na casa vizinha. E lá estavam os três a fofocar.

– Mãe, o que que tá acontecendo ali?

– Oxe, minha fia, só pode ser um fuzuê desgramado! Disse dona Ana esticando o pescoço para tentar ver o que se passava. Nesse instante, chega seu João:

– É mermo! Deve de ser bagunça, cadiquê aquele povo vive arrumano confusão.

– Olhe lá o vizim no maió aperrei... Duvido que ele não pegou a muié dele com outro caba. Fiquei sabenu que ele tava mei cabreiro com ela.

– É mesmo, mãe! Me falaram que ele tava desconfiado dela com o irmão! Acredita?

– Eu já ovi uas história assim... O marido até mato a mulé por causo disso.

– Será que ele bateu nela? Escutei um salcero essa noite... Boa coisa num é!

– Eu vi eles compranu uas bebida. Deve tudo ter bibido até rumar essa confusão aí ó...

– É verdade, mas é mió nós pergunta pro povo aí da rua. Oxente! Vai que dá um tiro, sei lá...

– Isso! Os três concordaram.

– Ei, mininu!

– Diga, dona Ana...

– Sabe que fuzuê é aquele ali? Tá um entre e sai de gente danado...

O rapaz, conhecendo bem os três, olha-os com um sorriso irônico no rosto e responde:

– Sei sim... é que tá rolando uma festa. Eles tão comemorando porque a moça tá grávida...

T. P., Turma 1901

a) *Macroanálise*

O aluno situa a história num ambiente residencial urbano não definido, que abarca somente a rua e a vizinhança do narrador, que, também *personagem*, testemunha casos passados onde vive, sobre os quais costuma escrever crônicas (“um dos fatos ocorridos com elas poderia dar uma ótima crônica”).

Ele mostra sua empatia (“pessoas de bom coração e bem divertidas”) em relação às personagens que focaliza, dona Ana, faxineira de seu prédio, seu João “catador de recicláveis” da rua onde mora e Fernanda, filha de dona Ana, estudante de Letras, porém não as deixa de julgar criticamente como fofoqueiras (“E lá estavam os três a fofocar”).

O *humor da crônica-anedota* é revelado ao leitor pelo mal-entendido que as personagens criam em torno da pseudo-confusão (*Muito barulho por nada*), que parece ocorrer na casa vizinha, sobre a qual vão criando várias hipóteses, movidas por sua

curiosidade e por seu interesse pela vida alheia: seria um fuzuê ou um caso de traição?, Haveria agressões físicas, bebedeira?, Ocorreria algo mais grave como um tiro?

Até que a expectativa das próprias personagens, juntamente com a do leitor, é quebrada por um rapaz que passa no local no momento da conversa, o qual desfaz o mal-entendido, dizendo ironicamente, por estar ciente das atitudes rotineiras de fofoca dos três, que se trata apenas de uma comemoração.

O narrador transmite todo o caso como quem conversa com o leitor, e é através de sua figura que ficamos sabendo determinadas características das personagens envolvidas no diálogo informal. Desse modo, destacam-se no texto os seguintes tipos de variação: *o modal* – originado pela ambiência de conversa oral estabelecida entre o narrador e o leitor; *o sociocultural* – presente sobretudo no discurso de seu João, homem muito humilde, catador de lixo reciclável; *a situacional* – originada pela situação de extrema informalidade de uma conversa cotidiana entre pessoas que possuem alto grau de intimidade; e *o geográfico* – presente sobremaneira no discurso de dona Ana, mulher migrante nordestina.

b) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do personagem-narrador	Efeitos de sentido
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu vivo <i>a observar</i> minha vizinhança” (construção sintática da norma típica de Portugal, em detrimento de <i>vivo observando</i>); • “onde <i>há pessoas</i>” (verbo <i>haver</i> no sentido de existir empregado impessoalmente, de acordo com o padrão); • “<i>Esqueci-me de dizer</i>” (regência de esquecer-se, verbo pronominal, que segue o padrão); • “<i>Junta-se às duas</i>” (o efeito seria outro em <i>Se junta com as duas</i>, regência segundo a norma-padrão); • “<i>Estavam os três a fofocar</i>” (concordância entre verbo e sujeito posposto); • “<i>olha-os</i> com um sorriso irônico” (predomínio da ênclise); • “<i>Não fica atrás</i> nas fofocas” (item de linguagem menos monitorada, mais descontraída); • “<i>seu João</i>” (forma de tratamento em linguagem não monitorada); • “muito <i>gente boa</i>” (item gírio comum, reveladora de intimidade); • “<i>Esqueci-me de dizer...</i>”, “<i>Voltemos ao caso.</i>” (retomada de assunto após digressões e inclusão do leitor como parceiro da “conversação”, pelo pronome de primeira pessoa do plural); • “<i>Todos os dias aqui</i> na rua...” (dêitico de lugar). 	<p>Foram exploradas, para construir o discurso do narrador, diversas marcas linguísticas das variedades cultas, como o emprego da ênclise, do verbo <i>haver</i> no sentido de existir etc., demonstrando como ele, que mantém estreita relação com a cultura do letramento, domina tais formas. Assim, distancia-se linguisticamente das demais personagens e se revela “falante culto”.</p> <p>Ao lado dessas marcas, encontramos outras da variedade comum, usadas para aproximar o narrador da interação informal com o leitor. O próprio emprego da gíria cria esse efeito de <i>proximidade</i>.</p> <p>Além dessas marcas, há as que revelam a criação da ambiência oral, que faz com que o leitor tenha a sensação de estar envolvido num diálogo, em que o narrador lhe conta, como “em presença”, todos os acontecimentos, o que é corroborado pelo efeito de envolvimento gerado pelo verbo em primeira pessoa do plural <i>Voltemos</i>.</p> <p>Os traços de retomada do assunto, após digressões, imprimem efeito do “ir e vir” dos temas e da ausência de planejamento, características do discurso falado. Recuperam-se os “movimentos naturais” da comunicação oral, simulando uma interação cooperativa presentificada, como se o narrador se pusesse diante do leitor, o que é confirmado pelo dêitico.</p>
Marcas linguísticas do discurso da personagem dona Ana	Efeitos de sentido
<ul style="list-style-type: none"> • “<i>Oxe</i>, minha fia” (redução de <i>oxente</i>, interjeição muito comum na região Nordeste do Brasil); • “só pode ser um <i>fuzuê desgramado</i>” (itens 	<p>Para representar D. Ana como uma personagem migrante nordestina, que vive na cidade, mas que ainda guarda muitos traços</p>

<p>lexicais comuns no Nordeste, que significam grande confusão);</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Olhe lá</i>” (forma subjuntiva comum no Nordeste); • “o <i>vizim</i>” (despalatalização em <i>vizinho</i>); • “no maió <i>aperrei</i>” (monotongação do item lexical <i>aperreio</i> da região Nordeste, que significa agonia); • “Duvido que ele não <i>pegou</i>” (pretérito perfeito por pretérito perfeito composto <i>tenha pegado</i>) • “a <i>muié</i> dele com outro <i>caba</i>” (despalatalização em <i>mulher</i>; forma sincopada de <i>cabra – homem</i>, como em <i>cabra-macho</i>, item lexical comum n fala nordestina); • “<i>tava mei cabrero</i>” (aférese dos fonemas iniciais de <i>estava</i>; monotongação em <i>meio</i>, gíria <i>cebreiro</i>, que significa desconfiado, ressabiado com monotongação <i>ei > e</i>). • “é <i>mió nós preguntá</i> pro povo” (apócope e despalatalização e alteamento vocálico variando a palavra <i>melhor</i>; forma epentética de <i>nós</i>; hipérese e apócope de <i>perguntar</i>); • “<i>entre sai</i> de gente <i>danado</i>” (expressão <i>entre sai</i> por <i>entra e sai</i>, em economia linguística; e item lexical <i>danado</i>, adjetivo comum na região Nordeste). 	<p>regionais de seu falar rural, a aluna explora os itens lexicais, como <i>fuzuê</i>, <i>cabra</i>, <i>aperreio</i>, <i>desgramado</i>, <i>oxente</i>, e também o nível fonético-fonológico (<i>fia</i>, <i>mió</i>, <i>muié</i>, <i>vizim</i>).</p> <p>Com isso, consegue-se o efeito de <i>regionalidade</i>, que põe a personagem em assimetria geográfica com as demais, com as quais interage.</p> <p>Para caracterizá-la, também através da linguagem, como uma mulher humilde, de classe social baixa, de emprego subalternizado, explora marcas descontínuas das variedades populares. E ainda para mostrá-la como integrante de uma situação de interação informal, emprega marcas graduais.</p>
<p align="center">Marcas linguísticas do discurso da personagem seu João</p>	<p align="center">Efeitos de sentido</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “É <i>mermo!</i>” (marca da pronúncia regional carioca, presente na fala de pessoas de vários níveis sociais em situações informais); • “<i>Deve de ser</i> bagunça” (variante da locução verbal <i>deve ser</i>, com preposição talvez de realce); • “<i>cadiquê</i> aquele povo” (aglutinação da locução conjuntiva <i>por causa de que</i>, substitutiva de <i>porque</i>, expressão popular); • “aquele povo vive <i>arrumano</i>” (síncope da consoante /d/ de <i>arrumando</i>); • “<i>ovi uas história</i>” (monotongação em <i>ouvi</i>; desanazilação em <i>umas</i>; sintagma nominal sem redundância de plural, por <i>umas histórias</i>); • “<i>matô a mulé por causo</i> disso” (monotongação em <i>matou</i>; despalatalização em <i>mulher</i>; <i>por causo</i> em lugar de <i>por causa</i>, variante que ocorre na fala popular quando a palavra seguinte é masculina); • “Eu <i>vi eles</i>”(saliência do pronome sujeito em função de objeto, marca popular); • “Deve <i>tudo</i> ter <i>bibido</i>” (emprego de <i>tudo</i> no lugar de <i>todos</i>; forma <i>bibido</i> em harmonização vocálica frente a <i>bebido</i>); • “até <i>rumar</i> essa confusão” (aférese do fonema inicial /a/ de <i>arrumar</i>). 	<p>Foram empregadas no discurso de seu João marcas que revelam tanto a informalidade da situação quanto seu nível sociocultural.</p> <p>Essas últimas são mais evidentes e servem para demarcá-lo como um falante da variedade popular (como <i>cadiquê</i>, <i>rumar</i>, <i>deve de ser</i> etc), pois é um homem humilde, provavelmente com baixa escolaridade, que sobrevive dos recicláveis que consegue nas ruas.</p> <p>As outras marcas apontadas (<i>arrumano</i>, <i>mato</i> etc.), graduais, indicam que o falante encontra-se numa situação de conversa espontânea e descontraída, com pessoas familiares, sem qualquer reflexão quanto à linguagem.</p>
<p align="center">Marcas linguísticas do discurso da personagem Fernanda</p>	<p align="center">Efeitos de sentido</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “<i>O que que tá</i>” (uso do marcador de foco reduzido <i>é que</i>); • “<i>Me falaram</i> que ela <i>tava</i>” (uso da próclise e aférese dos fonemas iniciais de <i>estava</i>). 	<p>O uso do marcador de foco, muito comum na linguagem cotidiana, serve para imprimir o efeito de informalidade da situação, assim como o uso da próclise e da redução de <i>estava</i>, que sugerem um momento de descontração da fala de Fernanda, já que está diante de pessoas íntimas.</p>
--	---

4. Conclusão

Este artigo buscou explicitar como a *variação linguística* pode ser valorizada e praticada nos processos de educação linguística formal de modo produtivo, focalizando a integração *leitura, análise linguística e produção textual*, sob o viés do *uso linguístico*, em que o texto seja a unidade fundamental dos atos comunicativos e das abordagens pedagógicas da linguagem.

Dentre muitos textos, optamos por aquele que se manifesta no gênero discursivo *crônica*, estabelecendo uma importante aliança na escola entre estudos linguísticos e literários, sobrelevando a abrangência da linguagem e despertando nos estudantes sensibilidade estética.

A partir da variação em perspectiva textual, os educandos podem exercitar os três saberes integrantes da competência discursiva, expandindo-a. Assim, desconstrói-se a perspectiva equivocada e cristalizada da produção escrita escolar, rechaçando a visão geral de que o estudante não sabe escrever porque não possui, por exemplo, “dons para a escrita”. Reconhecemos que redirecionar o processo de produção textual, sedimentando-o em sólida fundamentação teórica e pedagógica, seja fator decisivo para as produções mostrarem-se criativas e ricas em efeitos de sentido.

Por fim, esperamos que a escola deixe de observar a variação linguística como um defeito e que os colegas professores de Português possam lançar novos olhares sobre a pedagogia da variação linguística, na qual o aluno seja encarado como protagonista e estrategista de seu próprio dizer.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-84.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 27-36.

COSERIU, Eugenio. *Competencia Lingüística: elementos de la teoria del hablar*. Trad. Francisco Meno Blanco. Madri: Editorial Gredos, 1992.

_____. Do sentido do ensino da língua literária. In: *Revista Confluência*, Nº 05, 1993, p. 29-47.

_____. *Lingüística del texto: introducción a la hermenêutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros, S. L., 2007.

DIONISIO, Angela Paiva. Variedades Linguísticas: avanços e entraves. In: DINÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 75 – 88.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino* São Paulo: Parábola, 2007, p. 21-50.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 11-15.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, Linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

LABOV, Willian. Estágios na aquisição do inglês standard. In: In: FONSECA, Maria V.; NEVES, Moema F. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 49-86.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

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.

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.

_____. A Variação Linguística: Contribuições da Sociolinguística para o Ensino da Língua. In: *Revista Confluência*. Nº 29 e 30. Rio de Janeiro: 2005, p. 185-192.

SOUTO, Anderson de. *Do discurso literário à produção textual na escola: a variação linguística como estratégia de dizer*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Instituto de Letras, UERJ, 2012.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

URBANO, Hudinilson. *A frase na boca do povo*. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.