



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação de Humanidades

Instituto de Letras

Anderson de Souto


**Do discurso literário à produção textual na escola: a variação linguística
como estratégia de dizer**

Rio de Janeiro

2012

Anderson de Souto

Do discurso literário à produção textual na escola: a variação linguística como estratégia de dizer



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S728	<p>Souto, Anderson de. Do discurso literário à produção textual na escola: a variação linguística como estratégia de dizer / Anderson de Souto. – 2012. 302 f.</p> <p>Orientadora: Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Sociolinguística - Teses. 2. Língua portuguesa – Português escrito – Estudo e ensino - Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 4. Língua portuguesa – Variação - Teses. 5. Crônicas escolares brasileiras – Estudo e ensino – Teses. 6. Linguística aplicada - Teses. I. Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilardo, 1963-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 800.86:37</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Anderson de Souto

Do discurso literário à produção textual na escola: a variação linguística como estratégia de dizer

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 30 de março de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu (orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Carlos Eduardo Falcão Uchôa
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras da UERJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Rita Virgínia de Souto, mulher forte, lutadora, migrante nordestina, que trouxe ao Rio de Janeiro o início de tudo no ventre, e que me prova diariamente o poder evocativo da variação linguística.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio de sempre e por compreender minha distância.

Ao Fábio, companheiro tão precioso, por estar junto a mim nos momentos de esmorecimento, encorajando-me.

Aos meus amigos, todos sempre muito “parceiros”, que, mesmo durante minha ausência, torceram por mim todo o tempo.

À Márcia Medaber, amiga dos primeiros passos nas Letras, e a Luzia, James e Mara, pelo carinho especial em minha estada em São Paulo.

Ao Aytel, amigo valioso, com quem compartilhei “muitas ideias, muitos pensamentos”, por estar ao meu lado optando por “fazer algo de diferente” no ensino, por tomar comigo “uns bons drinque” e por “detestar”, como eu, o muro escolar das lamentações.

Ao caríssimo Uchôa, pela amizade, pela humanidade e pelas diretrizes de meus primeiros passos na realização desta dissertação.

À minha orientadora, aquariana como eu, por acreditar em mim, em meu trabalho e por me mostrar outro modo de observar os fenômenos linguísticos.

À amiga e professora Tania Camara, pelo incentivo de sempre e pelo amor ao ensino.

Aos mestres e amigos Roberto Borges, Teresa Pires (*in memoriam*), Terezinha Bittencourt, influenciadores de meu amor pela diversidade linguística.

À Baixinha, minha maior fã e incentivadora, e aos meus tios-pais Maria Virgínia e José Herculano, por completar tão de perto minha pequena família imediata.

Aos meus alunos, pessoas especiais que têm marcado muitíssimo minha trajetória de vida.

Eles pensam que eu não sei falar “nós vamos”... são uns coitados! Eu também falo “nós vamos”, se eu quiser. Mas eu falo “nóis vai”, “nóis fumo” etc como o povo fala.

Adoniran Barbosa

Para que conheçam nossa história, para que nosso trabalho seja reconhecido e para passar algo a eles.

A.P., ex-aluna

RESUMO

SOUTO, Anderson de. *Do discurso literário à produção textual na escola: a variação linguística como estratégia de dizer*. 2012. 302 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A Sociolinguística veio enfatizar desde os anos 60 um ponto essencial para a educação linguística: a heterogeneidade inerente às línguas. Desde então, nossa escola, aos poucos, foi incorporando muitas das inovações sociolinguísticas, ao menos em termos programáticos. No entanto, apesar de todas as conquistas, a variação linguística ainda é: negada preconceituosamente em nome do único modo de dizer legitimado - a norma-padrão; vista como erro que, presente no texto dos alunos, tem de ser apagado a qualquer custo; abordada de forma “conteudística” e estanque, principalmente nos livros didáticos; perspectivizada somente pelo combate ao preconceito linguístico ou pela adequação linguística; negada quanto ao poliglotismo inseparável dos usuários da língua; negada como elemento expressivo; e dissociada da produção de texto. Este trabalho move-se pela concepção sociointeracional da linguagem, que privilegia a interação como forma de intervenção social pela língua, e não se limita apenas a incluir, em tal educação, propostas de descrição da variação, nem somente a tornar menos assimétrica a relação professor-aluno. Vai além, sobremaneira porque prega a criação de condições de produção de verdadeiras práticas dialógicas da linguagem, nas quais se destacam a relação autor-texto-leitor, a articulação leitura-análise linguística-produção textual e a variação como elemento estilístico e discursivo.

Palavras-chave: Variação linguística. Produção textual. Construção de sentidos. Efeitos de sentido. Ensino de Língua Portuguesa.

RESUMEN

La Sociolingüística enfatiza desde los años 60 un ítem esencial para la enseñanza de idiomas: la heterogeneidad del lenguaje. Desde entonces, nuestra escuela ido incorporado muchas de las innovaciones sociolingüísticas, al menos en términos programáticos. Sin embargo, a pesar de todos los logros, la variación lingüística es aún: negada en nombre de la única forma legítima de decir - la norma estándar; vista como un error en los textos de estudiantes; vista como un saber apartado de lo decir práctico, especialmente en los libros de texto; observada sólo mediante la lucha contra la discriminación lingüística o sólo mediante la adecuación; negada como ítem inseparable do poliglotismo de los usuarios del lenguaje; negada como elemento expresivo; y dissociada de la producción del texto. Este trabajo se mueve de acuerdo con la visión socio-interaccional del lenguaje, que tiene la interacción como una forma de intervención social de la lengua, y no sólo se limita a incluir, en este tipo de educación, la descripción de las diferencias lingüísticas a aprendizaje de la lengua. Va más allá, en gran medida porque predica la creación de condiciones para la producción de verdaderas prácticas dialógicas del lenguaje, en el que destacan la relación autor-texto-lector, uniendo la lectura e la análisis lingüísticas a la producción textual, tiendo la variación como elemento estilístico y discursivo.

Palabras claves: Variación lingüística. Producción textual. Producción del sentido. Efectos del sentido. Enseñanza de la lengua portuguesa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	<i>Continuum</i> rural-urbano de variedades	81
Quadro 2 –	<i>Continuum</i> popular-culto de variedades	90
Quadro 3 –	<i>Continuum</i> prestígio-estigma de variedades	92
Quadro 4 –	<i>Continuum</i> menor-maior monitoramento linguístico	101
Quadro 5 –	<i>Continuum</i> oralidade-letramento	107
Quadro 6 –	Estrategistas da linguagem.....	143
Quadro 7 –	Metodologia da pesquisa.....	150
Gráfico 1 –	Questão 1: Práticas de leituras	164
Gráfico 2 –	Questão 2: Graus de escolaridade	164
Gráfico 3 –	Questão 3: “Classificação” da linguagem.....	164
Gráfico 4 –	Questão 4: Origens geográficas	165
Gráfico 5 –	Questão 5: Profissão	165
Gráfico 6 –	Questão 6: Renda salarial.....	165
Gráfico 7 –	Questão 7: Recebimento de auxílio	166
Gráfico 8 –	Questão 7: Tipo de auxílio recebido	166
Gráfico 9 –	Questão 8: Suportes de leitura utilizados.....	166
Gráfico 10 –	Questão 11: Contatos com textos.....	167
Gráfico 11 –	Questão 12: Textos escritos costumeiros.....	167
Gráfico 12 –	Questão 12: Preconceito linguístico.....	168
Gráfico 13 –	Questão 14: Características julgadas	168
Gráfico 14 –	Questão 15: Escola e linguagem.....	169
Gráfico 15 –	Questão 18: Papel da escola.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Traços linguísticos da variação geográfica brasileira	76
Tabela 2 –	Traços linguísticos da diglossia brasileira	85
Tabela 3 –	Traços linguísticos da variação modal brasileira	109
Tabela 4 –	Análise da crônica (1)	225
Tabela 5 –	Análise da crônica (2)	228
Tabela 6 –	Análise da crônica (3)	231
Tabela 7 –	Análise da crônica (4)	234
Tabela 8 –	Análise da crônica (5)	237
Tabela 9 –	Análise da crônica (6)	239
Tabela 10 –	Análise da crônica (7)	242
Tabela 11 –	Análise da crônica (8)	246
Tabela 12 –	Análise da crônica (9)	249
Tabela 13 –	Análise da crônica (10)	253
Tabela 14 –	Análise da crônica (11)	257
Tabela 15 –	Análise da crônica (12)	259
Tabela 16 –	Análise da crônica (13)	262
Tabela 17 –	Análise da crônica (14)	266
Tabela 18 –	Análise da crônica (15)	270

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	DA HOMOGENEIDADE DA LÍNGUA À INTERAÇÃO: SOCIOLINGUÍSTICAS E REPERCUSSÕES DIDÁTICAS	16
1.1	Linguagem e sociedade	16
1.2	Plano histórico-social da linguagem: as línguas particulares	18
1.3	Breve histórico da Sociolinguística: em direção à concretude da fala	19
1.4	Sociolinguística Variacionista: contribuições labovianas	23
1.5	Contribuições coserianas à Sociolinguística	33
1.5.1	<u>Em torno da <i>norma</i>: normal, normativo e normatização</u>	38
1.5.2	<u>Padrão ideal e padrão real</u>	42
1.6	Sociolinguística Interacional: ampliação da perspectiva social	45
1.7	Concepções de língua na Sociolinguística Educacional: balizas para o ensino da variação linguística	50
1.7.1	<u>Língua-sistema e sua abordagem sociolinguística educacional</u>	52
1.7.2	<u>Língua-sistema heterogênea e sua abordagem sociolinguística educacional</u>	57
1.7.3	<u>Língua-discurso e sua abordagem sociolinguística educacional</u>	60
1.8	Variabilidade do dizer e seu papel na educação linguística	65
2	ESPAÇO SOCIOLINGUÍSTICO BRASILEIRO: OUTROS OLHARES SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	71
2.1	Espaço sociolinguístico do português brasileiro	71
2.2	Variação geográfica (diatópica)	75
2.3	Variação sociocultural (diastrática)	84
2.4	Variação situacional ou funcional (diafásica)	101
2.5	Variação modal (diamésica)	105

2.6	Gíria	113
3	LITERATURA E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: VARIAÇÃO EM PERSPECTIVA TEXTUAL	118
3.1	Língua e Literatura: elos e bases para o estudo da variação na perspectiva textual	118
3.1.1	<u>Intento estético: narrativa literária e uso expressivo da variação</u>	121
3.1.2	<u>Conversação literária e Sociolinguística (ou Socioestilística?) de personagens e narradores</u>	127
3.2	Gênero discursivo crônica	135
3.3	Metodologia da pesquisa: a variação estratégica no entrelaçamento leitura - análise linguística - produção textual de crônicas	141
4	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA CRÔNICA: PRÁTICA ESCOLAR	159
4.1	Contexto de aplicação da pesquisa e perfil sociolinguístico dos alunos-informantes	159
4.2	Sequência didática: leitura, análise da variação linguística e escrita	173
5	ESTUDO DAS CRÔNICAS DOS ESTUDANTES	215
5.1	Produção textual na escola: reflexões	215
5.2	Critérios de seleção e caracterização do <i>corpus stricto</i>	217
5.3	Procedimentos metodológicos de estudo do <i>corpus stricto</i>	219
5.4	Estudo específico do <i>corpus stricto</i>: levantamento das marcas de variação e de seus efeitos de sentido	223
5.5	Estudo geral do <i>corpus stricto</i>: observações sobre as estratégias de dizer	271
6	CONCLUSÃO	284
	REFERÊNCIAS	287

INTRODUÇÃO

A necessidade de reformular o ensino de Língua Portuguesa, já latente anteriormente e despontada de modo veemente na década de 80, motivou-se pelos muitos avanços nos estudos da linguagem. A partir de tal panorama, pode-se refletir mais profundamente sobre as finalidades da educação linguística, relacionando-as às novas realidades educacionais do país, e podem ser vislumbradas outras perspectivas para as práticas de ensino de língua materna.

Desde então, vêm ocorrendo mudanças, ainda lentas, no quadro de tais práticas. Uma delas é a presença do texto, mais visível nas aulas de Português. Entretanto, é consenso nos meios universitários que a concepção de língua única, homogênea, imóvel, similar à norma-padrão e destituída dos usos é ainda uma constante em nossas salas de aula. Nessa perspectiva, a variação linguística é compreendida sobretudo como desvio ou erro linguístico, em nome de arquétipos normativos: ler e escrever bem ou se expressar corretamente.

Esse reducionismo linguístico, presente em nossas escolas, é atestado pelo seguinte posicionamento de Castilho (2004, p. 28, grifo nosso): “houve uma fase, *infelizmente ainda em vigor*, em que a visão do fenômeno linguístico era bastante simplificadora”.

Dos avanços aludidos acima, a Sociolinguística veio, indubitavelmente, desde os anos 60, época de tantas renovações nas sociedades, de tantos progressos tecnológicos e de tantos movimentos contestadores de tradições repressoras, lançar luz sobre um ponto essencial para o ensino: a urgência de atentar para a heterogeneidade linguística, para a língua como feixe de variedades.

Assim, nossa escola, no decorrer dos anos, foi incorporando muitas das inovações sociolinguísticas. Hoje, por exemplo, ao menos em termos programáticos, conceitos como heterogeneidade, variação, variedade linguística etc. se fazem presentes em orientações curriculares, em materiais didáticos e outros.

Cabe-nos, frente a essas considerações, levantarmos duas questões, por intermédio das palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), “tem a Sociolinguística efetiva contribuição a dar [ainda] ao ensino de língua materna?”, e das de Preti (2005, p. 189), “não seria ultrapassado voltar-se, atualmente, para a variação linguística na escola, mesmo depois de os documentos oficiais e de os livros didáticos terem incorporado seu discurso desde a década de 70?”.

Respondemos às perguntas com um não e com um sim. A rigor, embora a variação linguística pareça ser um tema retrógrado no âmbito educacional, embora pareça que já se disse tudo sobre ele, consideramos que *não é ultrapassado falar em variação linguística na*

escola atualmente. E, a julgar pelo modo como o fenômeno vem sendo abordado, a Sociolinguística ainda pode contribuir bastante para o ensino de língua materna.

No entanto, essas contribuições somente se tornarão eficazes e funcionais se houver, antes, um refinamento do olhar crítico sobre as práticas de educação linguística e se se seguirem concepções de língua e estratégias pedagógicas diferentes das que se vêm adotando, como, por exemplo, reconhecer no texto o protagonista dos estudos linguísticos na escola.

Em meados de 2011, na contramão de todos os êxitos da Sociolinguística, nossa sociedade teve o desprazer de acompanhar pelos meios de comunicação o rechaço a um livro didático de EJA. Em certo capítulo do livro, havia uma abordagem da variação linguística de ordem sociocultural, que, apesar de coerentemente embasada pelos PCN (BRASIL, 1998), pelo Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (BRASIL, 2010b) e por perspectivas científicas, foi alvo de inúmeras críticas, muitas infundadas.

A balbúrdia gerada em torno do fato trouxe à tona, no mínimo, a seguinte constatação: ainda estamos distantes de um olhar plural sobre o ensino de língua, que identifique de modo mais aproximado e mais realista os perfis sociolinguísticos do alunado e do professorado brasileiro e que dê conta das práticas sociais de letramentos múltiplos e críticos.

Tendo em vista essa conjuntura, e estando nós conscientes da presença da variação em todos os conteúdos da educação linguística, esta dissertação tem como objetivo específico refletir sobre a presença da variabilidade do dizer na produção escrita, partindo do seguinte questionamento: lançar mão da diversidade de modos de dizer pode possibilitar a ampliação dos recursos linguísticos dos estudantes, colaborando para sua formação como cidadão mais desenvolvido discursivamente na sociedade?

Dessa forma, nossa pesquisa motiva-se pelo seguinte problema a investigar: analisar traços linguísticos variáveis e seus atributos (regionais, sociais, situacionais etc.), presentes nos discursos de crônicas literárias escritas por autores consagrados, pode levar o estudante a fazer uso da estratégia de alternar variedades linguísticas para criar figuras ficcionais em crônicas que produzirá, atribuindo verossimilhança aos enredos e gerando diferentes efeitos de sentido?

Para isso, pautamo-nos numa sequência didática de produção de texto, aplicada a nossos alunos, estudantes do 9º ano do ensino fundamental, que articula estudo do gênero discursivo crônica, aliado à variação, entendida como estratégia linguístico-expressiva (recurso linguístico e textual). Buscamos, com tal sequência, reconhecer nos discentes “estrategistas da linguagem”, para lhes assegurar inserção nos processos de letramento e de autoria.

A sequência baseia-se num percurso metodológico que prevê integração entre os conteúdos *leitura, análise linguística e produção de textos*, alicerce de nossa prática de educação linguística.

Justapostos ao objetivo específico, estão os objetivos gerais: a elaboração de um levantamento teórico dos estudos sociolinguísticos, contemplando a realidade brasileira; o enquadramento da variação em cada visão de língua presente no ensino; a contribuição da variação para habilidades e competências da produção textual (coerência, articulação de sentidos e expressividade) dos estudantes; e o despertar da consciência destes para a flexibilidade verbal e para os usos estratégicos da linguagem.

Esta dissertação mostra-se, assim, importante para os aspectos metodológicos e práticos de um ensino produtivo e abrangente da produção textual, porque busca interligá-la a uma didática da variação linguística, que proporciona diálogo entre a linguagem dos estudantes e a “língua literária”, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva destes.

A escolha de um gênero discursivo romanesco, do âmbito literário, para suporte pedagógico deveu-se não porque tal texto é tradicionalmente valorizado como representante da norma-padrão, mas porque, como prática ficcional de intenções estéticas, põe em cena a língua em sua dimensão social e porque explora suas inúmeras possibilidades, sobrelevando a heterogeneidade que lhe constitui.

Nossos *corpora* dividem-se em um *corpus lato* e um *corpus stricto*. Este é composto por uma amostra de *quinze crônicas* de nossos alunos, resultante da aplicação da sequência didática; tal conjunto será estudado a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, que considera cada texto em sua integridade, e não as formas linguísticas em separado. Aquele é composto por *quarenta e cinco crônicas* (observadas, aqui, em seus excertos mais representativos) de renomados cronistas brasileiros e constitui, além do rol de exemplos das explanações teóricas, o grupo de textos contemplados ao longo da sequência didática.

O direcionamento do estudo do *corpus stricto* seguirá aliança teórica dos princípios da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversação e da Linguística do Texto, compondo um todo reunido em torno da concepção *língua-discurso*, segundo a qual a língua é o “lugar” de interação entre sujeitos agentes, mobilizadores de estratégias para fazer cumprir propósitos de dizer.

Sendo assim, nossa pedagogia da variação linguística não se limita apenas a descrever marcas da variabilidade, nem a tomá-la somente como método didático para diminuir

assimetrias na relação professor-alunos, mas visa a explorar este atributo linguístico por meio da prática textual.

O desenvolvimento desta dissertação está subdividido em cinco capítulos: 1) *Da homogeneidade da língua à interação: Sociolinguísticas e repercussões didáticas*; 2) *Espaço sociolinguístico brasileiro: outros olhares sobre a variação linguística*; 3) *Literatura e diversidade linguística: variação em perspectiva textual*; 4) *Variação linguística na crônica: prática escolar*; 5) *Estudo das crônicas dos estudantes*.

O primeiro deles apresenta um breve histórico da Sociolinguística, investigando a relação língua-sociedade, e exibe conceitos básicos da variação linguística, provenientes do Variacionismo. Traz uma discussão em torno do termo norma, distinguindo seus sentidos, baseada na teoria coseriana. Contempla a variação nas situações de interação social, a partir de contribuições da vertente interacional da Sociolinguística, e também a considera no interior das noções de língua, balizas da prática pedagógica, ressaltando sua relação com a educação linguística e com a competência discursiva.

No segundo, traça-se um amplo panorama da variação, calcado na correlação entre variáveis linguísticas e atributos extralinguísticos, tomando por base as idiossincrasias da comunidade discursiva brasileira, de modo a ressaltar a complexidade do fenômeno. Esses aspectos formam um conjunto de princípios teóricos e de descrições linguísticas que importa bastante para a pesquisa, porque elucida a variabilidade e viabiliza o estudo dos *corpora*.

Alia-se, no terceiro capítulo, a variação à língua literária e ao gênero discursivo crônica, tendo em vista a ideia de que as marcas linguísticas evocam certas realidades e configuram valiosa estratégia expressiva de construção de sentido nos textos. Além disso, apresenta-se o percurso metodológico assumido no trabalho, fundamental para a prática pedagógica.

Já no quarto capítulo, mostrar-se o contexto de aplicação da pesquisa, enquadrando-o no universo da escola pública brasileira, e se evidencia suas relações com a linguagem, traçando um perfil sociolinguístico do grupo de alunos-informantes. Detalham-se também os processos e os passos empreendidos na experiência didática, destacando a proposta motivadora da produção dos textos.

Por último, no quinto capítulo, constituído pelo estudo do corpus stricto, mostram-se sua caracterização e os critérios adotados para estudá-lo. Analisam-se as crônicas produzidas, tendo por base cada situação de interação criada nos enredos, realizando um levantamento das marcas da variação e de seus efeitos de sentido. Por fim, empreende-se uma visão geral sobre as estratégias de dizer das crônicas dos estudantes.

1 DA HOMOGENEIDADE DA LÍNGUA À INTERAÇÃO: SOCIOLINGUÍSTICAS E REPERCUSSÕES DIDÁTICAS

1.1 Linguagem e sociedade

O linguista francês Benveniste (1995) atentou para a linguagem como fator constitutivo do ser humano e da humanidade como um todo. Segundo seu pensamento, o homem é, em essência, um ser linguístico-social.

Essa premissa baseia-se em dois aspectos que dizem respeito ao estar do homem no mundo e à relação que ele estabelece com seus iguais, fatos essencialmente fundados na linguagem e pela linguagem. Por meio dela, portanto, concretizamos nossa condição de seres cognoscitivos, pensantes, e sociais, interativos.

O fenômeno da linguagem se apresenta, segundo Coseriu (1992)¹, em três diferentes dimensões: como uma atividade *universal* altamente complexa, finalística e intencional, realizada por sistemas de signos linguísticos² (falar é sempre possível a todos os homens, exceto por problemas psicofísicos), que se funda em saberes determinados por condições *históricas* e *sociais* e se manifesta em tradições das diferentes comunidades humanas (falar é sempre se manifestar numa dada língua), mas que se concretiza apenas *individualmente* (falar é sempre ato de um indivíduo).

As características do ser humano apontadas remetem a dois dos traços primordiais desse fenômeno. Esses traços estão em constante e estreita inter-relação uns com os outros e tornam a linguagem o que ela é. São, conforme Coseriu e Lamas (2010, p. 56), os seguintes: a *criatividade*, realização humana criadora; a *historicidade*, realização determinada nas histórias das comunidades humanas; a *materialidade*, realização física; a *semanticidade*, realização significativa; a *alteridade*, realização manifestativa, que tanto identifica quanto individualiza os sujeitos.

A semanticidade e a alteridade constituem, como aponta Carvalho (1970), funções linguísticas precípua: a primeira permite ao homem apreender e ordenar a realidade; a

¹ Todas as citações desta obra foram traduzidas do original livremente por nós.

² Segundo Carvalho (1970), o sistema linguístico (uma abstração) é um todo complexo organizado, cujos elementos se estruturam entre si, de modo interdependente, para cumprir determinadas funções que o transcendem. Em sua composição sistemática estão os signos linguísticos, sinais convencionais, que possuem um lado material, físico, apreendido pelos sentidos humanos, o significante, e um lado imaterial, apreendido por atos cognitivos humanos, o significado.

segunda permite-lhe comunicá-la, torná-la comum a seus iguais e, assim, instaurar entre eles comunhão, criando a interação indivíduo-sociedade, na medida em que realiza *comunidade*.

Para Carvalho (1970, p. 25), é inerente à ideia de comunidade que exista

[...] algo de comum entre os indivíduos que a constituem, que ela nasça do próprio ato em que os homens livres e conscientemente lançam entre si uma ponte de coisas comuns (conhecimentos, crenças, desejos), podemos afirmar que neste sentido a palavra *comunicar* também indiretamente significa *estabelecer comunidade*; que os homens realizam comunidade pelo fato mesmo de que uns com os outros comunicam.

Já o traço da *historicidade*, que também remete a uma característica humana (o homem é ainda ser histórico), relaciona-se, na visão de Coseriu (1987), ao *saber linguístico*³ próprio das comunidades. É a historicidade que permite aos sujeitos realizarem ações linguísticas, garantindo vínculos passados, presentes e futuros entre si na comunidade.

A ciência Linguística, que se dedica aos estudos do fenômeno da linguagem humana, tem suas dimensões vinculadas a três recortes epistemológicos, como demonstra Coseriu (2004): no plano universal, corresponde à Linguística Teórica e se atém a perspectivas ontológicas, definindo o que está presente em quaisquer línguas; no plano histórico-social, corresponde à Linguística Descritiva e se atém à descrição das línguas históricas, demonstrando como estas se apresentam nas comunidades humanas; já, no plano individual, corresponde à Linguística Textual e se atém aos atos linguísticos concretos, ao uso como produção e ao texto (falado e escrito) como manifestação desta produção.

A Linguística traça os aspectos da linguagem conforme são levantadas as próprias características do homem. Dessa forma, sendo ele ser *linguístico*, *histórico* e, sobretudo, *social*, podem-se constatar os fortes laços existentes entre linguagem e sociedade, o que torna pertinente seu estudo em dada *comunidade de fala* ou *linguística*, focalizando sua descrição. Para Carvalho (1970, p. 95) a comunidade linguística

é mais que um agrupamento simples de indivíduos, uma comunidade de comunidades menores, constituídas e integradas por cada um de seus membros que, realizando a mesma atividade, – a intercomunicação linguística –, nos vários grupos a que pertence, lança entre eles a ponte que os liga e os estrutura, fazendo deles a grande comunidade dos que falam a ‘mesma língua’ [...] Dentro, pois, de qualquer comunidade linguística de maior ou menor extensão, verifica-se sempre, forçosamente, a coincidência das técnicas linguísticas dos sujeitos [...] Todavia essa coincidência é muito variável, podendo ir da quase perfeita identidade a uma considerável dissimilitude, com uma variabilidade que, em última análise depende, em proporção direta, da maior ou menor intimidade dos laços que entre si unem os indivíduos.

³ O saber linguístico é o conjunto das técnicas que permitem aos homens falarem a língua de uma dada comunidade. Ele é apreendido nas atividades languageiras por meio das experiências cotidianas, graças à dimensão da alteridade, que comporta o já falado, usual e tradicional, e apontam para o possível de ser falado em dada língua (CARVALHO, 1970).

1.2 Plano histórico-social da linguagem: as línguas particulares

As línguas históricas ou particulares foram sendo constituídas, dentro das tradições estabelecidas nas comunidades linguísticas, através das práticas verbais executadas por seus falantes ao longo do tempo. Assim, tanto seus falantes quanto os falantes de outras línguas as identificam como unidades ideais, o que se demonstra pelos adjetivos que se lhe atribuem: língua *portuguesa*, língua *francesa* etc.

De tal sorte, a língua se torna marca identitária dos grupos humanos e também elemento que os define, integrando o conjunto das atividades que os indivíduos criam como membros de uma comunidade. Sendo assim, a comunidade de fala, do ponto de vista de Orlandi (1983, p. 92),

[...] a leva e vive na consciência de sua identidade. Essa consciência da identidade pode ser puramente histórica ou ideal (exemplo: Occitan) ou pode corresponder a uma sociedade política e econômica. Na maior parte das vezes se apoia na unidade política, econômica, cultural. A vida em comum consolida certos traços característicos da língua e a delimita, na coesão para dentro e na distinção, para fora.

As línguas, dessa forma, mantêm a coesão comunitária interna dos grupos, constituindo “unidades” distintas pelos mais variados aspectos (étnicos, sociais, culturais, políticos, econômicos, ideológicos, históricos) e, também, pelas mais variadas configurações sistemáticas que seus componentes linguísticos apresentam (fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico).

Como se sabe, existe uma variabilidade que diferencia as línguas históricas entre si, formadas graças aos mais diversos graus de contato cultural estabelecidos entre os povos (CAMACHO, 1988), o que se evidencia em suas idiossincrácias “roupagens”. No entanto, a variabilidade que demonstram entre si está distante de ser a única de que elas se revestem.

Dentro de uma comunidade de fala, há variadas atividades sociais, culturais e comportamentais, que se manifestam tanto intraindividual quanto interindividualmente e que tornam a língua variada, fundando sua alteridade, já que “o homem [...] não é apenas indivíduo – ser para si –, mas é participante de uma série de relações com outros indivíduos” (CARVALHO, 1970, p. 19-20). Os comportamentos linguísticos, integrantes dos sociais, apresentam também, como não poderia deixar de ser, padrões diversificados.

As manifestações linguísticas dos indivíduos se ligam não só a suas comunidades, mas também a uma infinidade de atributos que marcam as dimensões de suas identidades culturais e sociais, diferenciando-os entre si, de acordo com os grupos a que pertencem no interior de

suas comunidades. No bojo das diferenças no falar estão as diferentes maneiras de interpretar o mundo (GERALDI, 2009, p. 54), porque socioculturalmente as experiências e os sistemas de crenças e valores (MARCUSCHI, 2007a) se diversificam bastante nas relações de alteridade.

A maneira como dizemos algo ao outro parte sobretudo de nossa atuação linguística sobre o mundo (MARCUSCHI, 2007a). Assim, modos de dizer e de interpretar a realidade, funcionais em determinados ambientes, podem ser completamente diversos em outros. Bortoni-Ricardo e Souza (2008, p. 152) ilustram o fato, alertando que, na realidade brasileira, a cultura rural adota um sistema de cálculo de produção de cereais (um *carro* de milho equivale a quarenta *balaios*) que difere do seguido na cultura urbana (quilogramas, toneladas). São universos de referência bastante distintos, portanto.

Diante disso, a realidade de que toda língua é plural revela-se. Ela apresenta sempre uma diversidade interna, “um conjunto assaz complexo de tradições linguísticas historicamente conexas, mas diferentes entre si e só em parte concordantes” (COSERIU, 2004, p. 110). Por conseguinte, ela própria fornece indícios das mais variadas realidades ligadas aos indivíduos nas comunidades.

Conforme Coseriu (1992, p. 160), “a variedade [...] de uma língua particular não é só variação na realização do mesmo sistema da língua, senão também – inclusive em primeiro lugar – uma variedade como a que pode comprovar-se entre línguas históricas diferentes”.

O autor (1992), ao tratar dessa diversidade interna, chega a considerar que é perfeitamente possível, em dados casos, que ela seja maior até mesmo que a de línguas históricas entre si. Para ratificar tal opinião, exemplifica com o caso dos dialetos⁴ italianos do norte, do centro e do sul, afirmando que suas diferenças podem ser maiores que as existentes entre o português e o espanhol, por exemplo.

1.3 Breve histórico da Sociolinguística: em direção à concretude da fala

Essa variabilidade é o principal fenômeno estudado pela Sociolinguística, ramo da ciência Linguística consolidado na década de 60, que se dedica justamente à relação língua-

⁴ Elia (1987, p. 150) chama a atenção para três conceitos de dialeto: a) o dialeto nos termos gregos, correspondente a formas de elaboração literária; b) o conceito genealógico de “ramo” da língua; e c) o conceito geolinguístico de forma regional autônoma de se falar dada língua, que pode apresentar diferenças que geram inteligibilidade na comunidade, e ser visto como *dialeto* em si (como nos casos do italiano) ou pode apresentar diferenças menores, e ser visto como *falar* (como no caso do português do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, por exemplo). O termo é empregado, aqui, nessa última acepção.

sociedade. O próprio termo que a nomeia, surgido, segundo Elia (1987), na década de 50, já nos permite cogitar tais relações.

Ainda antes de sua solidificação, o linguista francês Antoine Meillet, contemporâneo do fundador do estruturalismo⁵ linguístico, Ferdinand de Saussure, por influência das ideias sociológicas de Durkheim, já relacionava a língua a fatores sociais. Ele a considerava um “fato social” e, de tal forma, não podia vê-la como realidade puramente autônoma, apartada dos falantes.

Como assinala Calvet (2002), com tal visão, Meillet se opôs a ideias de Saussure, criticando algumas de suas opções teóricas, principalmente o fato de a língua ser por ele encarada de modo abstrato, afastada das condições externas que a influenciam.

Saussure, embora também afirmasse ser a língua uma instituição social, ao estabelecer uma de suas dicotomias – a distinção *langue e parole* – (CARVALHO, 1997), compreendia-a como um sistema *homogêneo e invariável* em oposição à fala, vista de modo profundamente diverso nas muitas formas de se apresentar.

Sendo assim, partindo da ideia de que o ponto de vista cria o objeto, distinguiu Saussure uma *Linguística Externa*, voltada para fatores extralinguísticos (situação imediata de comunicação, atos de fala, contexto histórico-social etc.) de uma *Linguística Interna*, voltada para aspectos estritamente linguísticos. E, privilegiando esta, rechaçou aquela, por vê-la como realidade caótica (ALKMIM, 2011). Não buscava, dessa forma, relacionar o extralinguístico ao linguístico.

O linguista propunha como princípio básico para a abordagem das línguas essa visão abstrata⁶, imanente e homogênea – *a língua-sistema* –, que compreendia as relações sistêmicas estabelecidas nos componentes linguísticos. Tal enfoque excluía variabilidade e sistematicidade linguísticas, já que a heterogeneidade estaria somente na fala, que não era seu objeto de estudo, como nos confirma Alkmim (2011, p. 23):

A língua é o sistema subjacente à atividade da fala, mais concretamente, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Da fala se ocupará a Estilística, ou, mais amplamente, a Linguística Externa. A linguística, propriamente dita, terá como tarefa descrever o sistema formal, a língua. Inaugura-se, assim, a chamada abordagem imanente da língua, que, em termos saussureanos, significa afastar “tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao sistema”.

⁵ Corrente de estudos linguísticos iniciada com Saussure, que compreendia a língua como um todo sistemático organizado por oposições e correlações, componentes de uma estrutura a ser estudada em si mesma, a partir de suas realizações internas, isto é, de modo imanente.

⁶ É importante destacar, nesse sentido, como explicita Marcuschi (2008, p. 28-29), que Saussure não ficou alheio ao uso linguístico, “mas essas não parecem ser suas preocupações centrais no *Curso*.” Há, de acordo com o autor, textos inéditos do linguista que atestam “uma visão mais ligada à análise da língua em uso do que se deu a entender”.

Embora outros autores, a exemplo Meillet, já tivessem atentado para o caráter social das línguas⁷, a *concepção imanente*, alicerçada na homogeneidade do sistema, manteve-se como “princípio básico para a descrição de uma língua” (PRETI, 2005 p. 187) no âmbito dos estudos do Estruturalismo e do Gerativismo⁸ durante um período considerável de tempo. Era, pois, premente a necessidade de se encarar as realidades histórico-sociais das línguas em suas concretudes.

Esse momento, em que sobressaíam as incursões de Meillet e de outros linguistas sobre o lado social das línguas, é tido como a fase preliminar do desenvolvimento da Sociolinguística (ELIA, 1987). No período, entendia-se como seu objeto de estudo a vaga relação língua-sociedade, o que ampliava bastante as perspectivas para observá-lo.

Esse objeto entrecruzava-se com os estudos de outras ciências humanas também interessadas em fatores sociais e culturais junto aos linguísticos, e não existiam ainda tentativas de distinguir o que já se vinha chamando de Sociolinguística das abordagens de ciências como a Sociologia da Linguagem, a Etnografia da Fala, a Geolinguística ou Dialetoлогия e a Antropologia Cultural (PRETI, 2003). Desde seus primórdios, sob o rótulo de Sociolinguística, estavam todos esses estudos.

De acordo com Vandresen (1974), no contexto, as bases teóricas que permitissem delinear o objeto específico da disciplina e delimitá-la face à sua amplitude ainda eram alvo de muitas discussões.

Em 1964, porém, ocorre um importante marco de sua consolidação, a conferência realizada na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, na qual se reuniram diversos pesquisadores da linguagem, dentre eles William Labov, John Gumperz, Del Hymes, Charles Ferguson, Joshua A. Fishman. Na ocasião, os mais variados temas relacionados à característica variável e mutável das línguas foram discutidos, e seus resultados, compilados na obra *Sociolinguistics*, organizada por William Bright (CALVET, 2002).

Em artigo da conferência, Bright (1974) defendeu a tese de que a função da Sociolinguística, em detrimento das outras disciplinas, era contrapor a estrutura linguística à estrutura social, compreendendo entre ambas uma correlação marcada pela causalidade, ou

⁷ Dentre estes, destaca-se Mikhail Bakhtin, para quem “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*” (BAKHTIN, 2006, p.125).

⁸ O Gerativismo foi a corrente linguística iniciada por Chomsky que tentou formalizar como as regras linguísticas eram geradas. Na concepção, em sentido matemático, a partir de um conjunto finito de combinações, seria possível criar uma infinidade de enunciados na língua, cujo aparato gerador era visto como inato ao indivíduo e correspondente ao de um falante-ouvinte ideal, integrante de uma comunidade linguística “homogênea” (LUFT, 2005).

seja, as diferenças presentes no funcionamento da sociedade causariam variações no funcionamento das línguas. No mesmo artigo, o autor argumentava ser o objeto de estudo da disciplina *a diversidade linguística*.

A Sociolinguística estabelece-se, desse modo, epistemologicamente, em oposição à noção homogênea de língua propagada pelo Estruturalismo e enfatizada pelo Gerativismo, que não visavam a “dar conta dos fatos do discurso”⁹, em virtude do caráter multiforme e heteróclito que o define” (MONTEIRO, 2000, p. 14). Sendo assim, procurava responder a questões sobre diversidade e mudança linguística originadas nas comunidades de fala. Logo, voltava-se para fatos do discurso, do uso linguístico, preenchendo o “vazio” deixado pelo imanentismo das abordagens de então.

Na época, o panorama mundial, para Vandresen (1974), favorecia o florescimento da disciplina e motivava-se pelos seguintes fatores: a preocupação crescente, nos Estados Unidos, no Canadá e em outros países, com a acomodação das minorias étnicas e linguísticas, advindas do crescimento das imigrações, que traziam conflitos de línguas em contato¹⁰; as questões de política linguística, sobretudo, relativas ao surgimento das novas nações nos continentes asiático e africano, contexto em que línguas nacionais eram eleitas para servir de meio oficial de comunicação; e a preocupação com o ensino de línguas de minorias étnicas e sociais dos países onde se ampliavam, à época, programas educacionais.

Além desses, a sociolinguista brasileira Bortoni-Ricardo (2005) ressalta ainda a influência do conceito de *relativismo cultural*¹¹ sobre seu advento, visto que essa corrente de estudos o traz como uma de suas ideias basilares, rechaçando “o mito das línguas e das culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional” entre elas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114).

A disciplina, no entanto, carecia ainda de um modelo teórico-metodológico empírico que fosse capaz de descrever a diversidade das línguas a partir da fala concreta presente nas situações sociais de comunicação (MONTEIRO, 2000).

⁹ O sentido de discurso aqui, segundo Coseriu (2004, p. 93), é a concretude do ato linguístico ou a série conexas de atos linguísticos de um indivíduo numa determinada situação, o saber que o constitui é o expressivo (elaboração discursiva).

¹⁰ Surgem da realidade em que uma língua é posta em contato com outra, gerando situações em que duas ou mais línguas (bilinguismo e multilinguismo) são usadas pelos falantes num mesmo espaço social como meios de interação, considerando-as em relação a seus status nas comunidades, a seus papéis, a suas funções sociais etc. (BARRETTO, 2009).

¹¹ Esse conceito surge no âmbito da Antropologia e se assenta sobre a ideia de que os grupos humanos, através de suas heranças culturais determinadas, tendem a encarar o mundo sob distintas perspectivas, que se estabelecem apenas diferentemente uma das outras, sem qualquer valoração hierárquica (LARAIA, 1986), o que permite a generalização de que não há cultura, língua ou variedade linguística superior ou inferior.

Nesse cenário, surge a figura do linguista americano Willian Labov (2008), cuja abordagem veio mais contundentemente vincular a língua à influência dos fatores sociais. O autor asseverou que a língua era inerentemente social, já que era usada por falantes nativos que se comunicam entre si cotidianamente.

1.4 Sociolinguística Variacionista: contribuições labovianas

Willian Labov é tido como o precursor de uma de suas correntes mais amplamente divulgadas: a *Sociolinguística Variacionista* ou *Variacionismo* ou ainda *Teoria da Variação Linguística*. Ela focaliza a variação e a mudança internas às línguas, centrando-se na descrição dos usos originários dos grupos que compartilham de padrões linguísticos comuns (LABOV, 2008), com vistas a resgatar a influência do componente social do funcionamento linguístico.

Labov não buscava abarcar de modo extensivo toda uma língua histórica, mas se voltava às manifestações linguísticas de subgrupos no interior de comunidades dos falantes de língua inglesa, dedicando-se principalmente às comunidades urbanas altamente estratificadas e complexas¹², como a que se vislumbrava na cidade de Nova Iorque.

Seus estudos iniciaram-se na década de 60 e levantaram questões tanto da ordem da Linguística Teórica quanto da Linguística Descritiva. Assim, questionavam alguns pressupostos até então vigentes: a necessidade de abstrair a língua da realidade falada, para tomá-la por homogênea, de modo a se poder analisá-la teoricamente; a agramaticalidade¹³ e a “assistematicidade” da fala; as dificuldades de registrá-la; a dificuldade de percepção de mudanças linguísticas em desenvolvimento; a variação muito livre e oscilante para ser estudada; e o rechaço às avaliações dos significados sociais das variedades, cuja prerrogativa era a de que o não linguístico não deveria fundamentar o linguístico (LABOV, 2008).

Esses pressupostos, vistos por Labov (2008) como dificuldades para lidar com a língua *no uso* (e não *do uso*)¹⁴, afastavam os estudos linguísticos da realidade falada, encastelando-os na noção abstrata de língua. Era imprescindível, portanto, traçar uma concepção linguística

¹² Em uma primeira consideração, podemos dizer que comunidades tradicionais apresentam estratificação social mais rígida e bem estabelecida, ao passo que comunidades modernas ou pós-modernas apresentam-na mais flexível, mais dinâmica.

¹³ A *gramaticalidade* é “assegurada pela submissão ao sistema” (ELIA, 1987, p. 44), isto é, àquilo que é possível de ser realizado conforme as regras do componente rígido de uma determinada língua.

¹⁴ O próprio Labov (2008) considera que a observação da língua *do uso* era o foco de interesse da Etnografia da Fala, origem da vertente interacional da Sociolinguística.

concernente com suas opções epistemológicas, que discutisse como o sistema linguístico é afetado pelas relações com a sociedade.

A partir desses questionamentos, pode-se aventar uma concepção variacionista da língua e promover a possibilidade de se “descrever a diferenciação ordenada dentro da língua que serve a uma comunidade de fala” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 88) e tomá-la empiricamente como objeto histórico-social inerentemente variável, regado gramatical e lexicalmente, e constituído em essência por uma *heterogeneidade ordenada*.

Essa diferenciação ordenada, que reflete a heterogeneidade e a estratificação sociocultural das comunidades de fala, fez com que a língua passasse a ser entendida como “uma forma de comportamento social” (LABOV, 2008, p. 150). Sendo assim, pode-se considerar disfuncional a ideia da homogeneidade linguística, o que se consolidou com o desenvolvimento de todo “um aparato metodológico” articulado à nova concepção (LUCCHESI, 2004, p. 203).

Labov desenvolveu metodologias empíricas concernentes com a heterogeneidade, porém contou com cabedal teórico-linguístico já desenvolvido pelas grandes linhas da gramática, velhos conhecidos da Linguística Teórica (a fonologia, a morfologia, a sintaxe etc.).

O autor pregava ser “necessário que os linguistas refinassem e ampliassem seus métodos *de análise estrutural* para o uso da língua em sociedades urbanas complexas” (LABOV, 2008, p. 150, grifo nosso) e que contassem com técnicas de metodologia de pesquisa para reinterpretar o sistema linguístico a partir de conceitos sociológicos, oriundos de outras ciências sociais. Assim, atestava que

se não houvesse necessidade de contrastar este trabalho com o estudo da língua fora de seu contexto social, eu preferiria dizer que se trata simplesmente de linguística. É relevante, portanto, indagar por que deveria haver a necessidade de uma nova abordagem da linguística com uma base social mais ampla. Parece bastante natural que os dados básicos para qualquer forma de linguística geral seja a língua tal como usada por seus falantes nativos.

O modelo de língua variacionista rompe então *apenas* com a noção de homogeneidade, mas, ainda assim, sua ruptura não deixou de incorporar “o instrumental teórico da análise estruturalista” (LUCCHESI, 2004, p. 205), como o próprio Labov comprova. Por conseguinte, “a teoria estruturalista do sistema é válida dentro de seus limites, apenas ela não é suficiente para explicar totalmente os fatos linguísticos” (LUCCHESI, 2004, p. 206) em variação.

Sua noção compreende a língua como feixe de variedades, “formas distintas [...] que coexistem, grosso modo, na mesma proporção em todas as sub-regiões geográficas da comunidade” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 96), determinadas por fatores extralinguísticos, sociais.

Sob tal perspectiva, o sistema da língua, embora tenha “funcionamento próprio”, “autônomo” em relação ao funcionamento social, não deixa de estar submetido a este (PAGOTTO, 2006, p. 51), isto é, dota-se de heterogeneidade porque é constantemente influenciado por aspectos externos, porque realiza intercâmbio entre relações “de causa e efeito, que envolve fatores sociais e linguísticos” (LUCCHESI, 2004, p. 179).

Ao observar o comportamento verbal intraindividual e interindividual dos falantes, o sociolinguista depara-se, portanto, com a realidade de que estes não falam do mesmo modo, inclusive um único falante se expressa de maneiras diversas, e estes modos de dizer distintos são “impregnados” de significação social.

As variações estabelecem-se como padrões linguísticos observáveis que disponibilizam formas alternativas para os falantes manifestarem algo com equivalência semântica num mesmo contexto, de maneira sistemática, regular e ordenada. Essas formas alternativas são *as variantes*, duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.

Elas denunciam dimensões pertinentes à estruturação da sociedade que a língua explicita em seu interior, comprovam que o funcionamento linguístico interage com o social. É por isso que a variação torna-se lugar privilegiado pelo Variacionismo para tratar as relações língua-sociedade (PAGOTTO, 2006).

Os concretos meios alternativos de dizer seguem *regras linguísticas variáveis*¹⁵, que, abstratamente, em conjunto, constituem grupos formadores do fenômeno de variação, conhecidos por *variável linguística* ou *variável dependente*, visto que dependem de fatores sociais e estruturais (condicionamentos externos e internos ao sistema linguístico). Ambos, tanto os fatores extralinguísticos quanto os linguísticos, influenciadores dos surgimentos das variantes, são, para a Sociolinguística Variacionista, *variáveis independentes* (MOLLICA, 2004).

Os condicionamentos extralinguísticos relacionam-se a uma *gama de categorias da vida social dos falantes*, como *sexo, idade, nível socioeconômico, segmento social, profissão, grupo étnico* etc. Todos esses aspectos, direta ou indiretamente, afetam os comportamentos linguísticos e apresentam “marcas” que identificam os falantes, fazendo-os moverem-se num

¹⁵ Regra linguística variável refere-se ao componente flexível das línguas históricas, isto é, a sua *vernaculidade*, “o uso tradicional das gerações sucessivas” (ELIA, 1987, p. 44).

“espaço sociolinguístico” de múltiplas dimensões (BORTONI-RICARDO, 2005), a partir de expressões diferentes de um mesmo “lugar” na língua (PAGOTTO, 2006).

Quando o Variacionismo destaca a variação linguística, não está desconsiderando que haja regras invariáveis no sistema, isto é, que linguisticamente tudo seja heterogeneidade. Para atestar o fato, Labov (2008) lança mão do conceito de *regras categóricas*, demonstrando o que é ou não possível de ser realizado em termos linguísticos (MONTEIRO, 2000). Em português, por exemplo, uma dessas regras categóricas, rígidas está no fato de nunca encontramos o uso subsequente de artigo e pronome demonstrativo, como em **“O aquele livro está sobre a mesa”*.

A presença das regras categóricas confirma a ordem interna da língua, que apresenta variação justamente porque depende em alguma medida da ordem social e confirma, porém, que não é completamente definida por ela.

As línguas ordenam-se e se estruturam em *componentes linguísticos* com relativa independência em termos funcionais, porque um plano pode afetar a variação de outro. Schere (1988), considerando os fatores atuantes na concordância de número no português, constatou que a presença de aumentativos e diminutivos (plano morfológico) desfavoreciam as marcas redundantes de plural nos sintagmas nominais (plano sintático), como em *“As coisinha toda sumiram daqui”*.

É no entrecruzamento da realidade interna com a externa que está o foco sociolinguístico. Em cada um desses planos podem-se observar “espaços” variáveis que geram diferentes possibilidades de concretização linguística. Observemos, pois, como tais possibilidades¹⁶ podem se mostrar:

(a) *variabilidade fonético-fonológica*¹⁷: volta-se para as diferenças presentes nos *sons da fala*, focalizando aquelas que, não distintivas na língua, não implicam alteração de significado, porém, indicam alguma diferenciação extralinguística (variável independente), como no excerto que se segue:

Exemplo 1:

¹⁶ Esses componentes serão retomados no capítulo seguinte, considerando a realidade brasileira, com outros exemplos de nosso *corpus lato*.

¹⁷ A Fonética e a Fonologia, embora estudem os sons da fala, os observam por perspectivas distintas. Para melhor compreender as diferenças entre ambas, bem como os conceitos de fone, fonema e de alofone, conferir a obra *Iniciação à Fonética e à Fonologia*, de Callou e Leite (2003). Sabendo das distinções entre ambas, optamos, no entanto, por tratar tal variabilidade por fonético-fonológica, conforme a tradição do termo.

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha. [...]

- O senhor promete que não *espáia*? – quis saber a velhinha.
- Juro – respondeu o fiscal.
- É lambreta!

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). A velha contrabandista. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 54.

A palavra *espáia* usada pela velhinha contrabandista de lambretas, variante de *espalha*, sofre alterações fonético-fonológicas (despalatalização ou vocalização da consoante lateral palatal / ɲ /), em decorrência da origem geográfica da personagem.

(b) *variabilidade morfossintática*¹⁸: volta-se para as diferenças presentes nos elementos estruturais, organizacionais e relacionais tanto das palavras ou vocábulos, quanto das orações e períodos, que, do mesmo modo, não geram mudanças de significado, mas demonstram diferenciações extralinguísticas:

Exemplo 2:

Foi à noitinha, aí por volta das 20 horas, que a notícia correu pelas esquinas do Leblon, ganhou amplitude, espalhou-se pelo bairro e foi explodir como uma bomba na Delegacia. Os bichos do circo armado perto da pracinha tinham picado a mula. [...]

- O tigre foi pra Praia do Pinto – disse um crioulo.
- Pra Praia do Pinto vai nós que *semo* teso – retrucou seu companheiro, que usava camisa de meia e touca. [...]
- O “popótis” *se rendeu-se*.
- Hipopótamo – voltou a corrigir o chefe, deixando passar a abundância de pronomes. [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). A batalha do Leblon. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 25.

O trecho relata uma confusão ocorrida pela fuga dos animais de um circo. Um grupo de pessoas se juntou para averiguar o que acontecia e o exército foi chamado para resolver o problema.

No discurso de um dos curiosos, encontra-se a forma *semo* por *somos* (alteração morfofonêmica no radical do verbo *ser*), que está relacionada à origem sociocultural, muito provavelmente à baixa escolaridade, do rapaz.

No do soldado, identificamos a colocação pronominal *se rendeu-se* (uso redundante do pronome), que denota, do mesmo modo, sua origem sociocultural, influenciada também pela

¹⁸ Carone (2002) defende a posição de que há muitas semelhanças entre a Morfologia e a Sintaxe que as permitem ser vistas em conjunto – morfossintaxe –, como dois aspectos organizacionais da gramática de uma língua, em termos de seleção e combinação. Sobre os conceitos de palavra e de oração, conferir sua obra *Morfossintaxe* (2002).

baixa escolaridade. Além disso, é variável linguística gerada por hipercorreção¹⁹, que se confirma pelo fato de o soldado estar diante de um interlocutor cuja patente do exército é mais alta que a sua.

(c) *variabilidade léxico-semântica*²⁰: volta-se para as relações possíveis entre as palavras de uma língua e suas significações, já que há muitas possibilidades de variar tanto as formas lexicais quanto seus conteúdos semânticos, de modo a apontar para os fatores extralinguísticos que lhes condicionam:

Exemplo 3:

Foi à noitinha, aí por volta das 20 horas, que a notícia correu pelas esquinas do Leblon, ganhou amplitude, espalhou-se pelo bairro e foi explodir como uma bomba na Delegacia. Os bichos do circo armado perto da pracinha tinham *picado a mula*. [...]
 – O tigre foi pra Praia do Pinto – disse um crioulo.
 – Pra Praia do Pinto vai nós que semo *teso* – retrucou seu companheiro, que usava camisa de meia e touca. [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). A batalha do Leblon. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 25.

A expressão *picado a mula*, no contexto, significa *fugir*. Seu uso indica a busca do narrador por criar a sensação de uma “conversa” espontânea com o leitor, introduzindo-o no assunto engraçado que irá narrar: a confusão gerada pela fuga dos animais do circo. Expressões do tipo são muito usadas em situações de informalidade, de naturalidade das conversas do dia a dia, em que se presta o mínimo de atenção à linguagem.

O item lexical *teso*, que significa, no contexto, *pobre*, “duro”, sem dinheiro, é comum entre falantes de origem social humilde e revela variação sociocultural correlacionada ao componente léxico-semântico da língua.

Os levantamentos da variabilidade nos planos linguísticos fazem-nos chegar a uma conclusão: a Sociolinguística Variacionista realiza uma estreita correlação entre as variantes e uma gama de categorias sociais que determinam as opções dos falantes. Essa variação é o que configura o repertório linguístico da comunidade.

¹⁹ Segundo Câmara Jr. (1968), é o uso linguístico alterado indevidamente graças a intenções corretivas. Podemos exemplificá-lo da seguinte forma: o uso da regência *situado a* por *situado em*, em frases como “Situado à rua 25 de março”.

²⁰ Para compreender as relações entre léxico e semântica, conferir a obra *Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre palavras e significação*, de Henriques (2011).

Labov voltou-se a princípio, sobremaneira, para o componente fonético-fonológico do inglês (mais evidente em relação à variabilidade), depois se encaminhou para os outros planos, como o morfossintático (CAMACHO, 2003), e buscou realizar suas pesquisas baseando-se, metodologicamente, na noção empírica de usos linguísticos observáveis e frequentes.

Seus métodos operavam quantitativamente com dados estatísticos que permitiam prever determinadas ocorrências de variantes, o que fez o Variacionismo também ser conhecido por *Sociolinguística Quantitativa*. A partir deles, Labov empreendeu variadas pesquisas de campo orientadas para o *corpus* da língua falada, visando a coletar dados regulares da variação, obtidos naquilo que denominou “*vernáculo* – o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008). O sociolinguista, pautado em hipótese sobre dada variável linguística, levava em conta sua ocorrência reiterada e a relacionava às variáveis independentes.

Muitas vezes, defrontava-se com o *condicionamento estilístico* da fala, e partindo da ideia de que todo falante exibe alternâncias de estilo, inexistindo, assim, falante de estilo único²¹ (LABOV, 2008, p. 243), tratou de envolver esse aspecto no conjunto das variáveis independentes, considerando a influência de fatores situacionais na “colheita” de exemplos do vernáculo.

A partir disso, buscou também apontar a *avaliação social* recaída sobre as variantes. Essa avaliação, presente nas *atitudes linguísticas*²² dos falantes, era observada nas reações subjetivas aos traços variáveis, nas autoavaliações das maneiras próprias como os indivíduos se expressavam, nas suas correções na perspectiva escolar e nos fatores de *segurança* ou de *insegurança linguística*²³, que tendiam a demonstrar os graus de monitoramento da linguagem, conforme maior ou menor formalidade situacional.

Assim, tornou-se possível reconhecer *valores sociais* atribuídos às variantes, não encontrados em regras categóricas, já que os juízos só ocorrem quando há formas em

²¹ Labov não inovou na noção de variação estilística, que já havia sido apontada pelos estruturalistas Jakobson e Bloomfield, quando estes se referiam a alternâncias de estilo ou a alternâncias de código, trabalhando com a ideia de coexistência de sistemas linguísticos numa mesma língua (LUCCHESI, 2004, p. 201).

²² A atitude linguística diz respeito ao comportamento do falante em direção a um uso socialmente consciente, tanto do ponto de vista individual, quanto do coletivo, abrangendo um conhecimento linguístico ativo, que compreende, muitas vezes, a “escolha de uma linguagem, a seu ver ‘melhor’ para certa situação” (PRETI, 1984, p. 69).

²³ Calvet (2002) vê a segurança linguística como uma situação em que o falante não se sente questionado em seu modo de falar, e a insegurança linguística, como a situação em que considera sua linguagem desvalorizada e anseia outra, de maior prestígio, que não domina.

variabilidade (LABOV, 2008), evidenciando seu prestígio²⁴ ou seu estigma. Esses significados têm intrínseca relação com as identidades sociais diversas.

É importante ressaltar que julgar positiva ou negativamente determinadas variantes, em detrimento de outras, não possui qualquer caráter essencial à língua. Tal julgamento é típico do comportamento dos falantes, que podem não estar conscientes disso.

São juízos sociais refletidos na variabilidade da língua, já que, segundo Labov (2008, p. 290), “se um grupo de falantes usa uma variante particular, então os valores atribuídos a esse grupo serão transferidos a essa variante linguística”. Cada comunidade, assim, organizaria os significados sociais e os “embutiriam” nas formas linguísticas de determinada maneira.

As variantes prestigiadas integram a *norma* (MATOS e SILVA, 2004a), que corresponde ao *standard*²⁵, padrão regulador dos comportamentos linguísticos na direção de uma correção reconhecidamente presente no senso comum da sociedade de um modo geral. Assim, determinados grupos, sobremaneira a classe média, para Labov, imprimem ao emprego de formas desse *standard* motivações para ascender socialmente, já que as variantes de prestígio, reconhecidas como “corretas”, são “depreendidas das realizações das classes sociais mais altas e dos estilos mais conscientes nos usos dos falantes” (MATTOS e SILVA, 2004a, p. 301).

Os resultados de Labov nas avaliações subjetivas levaram-no a reconhecer *índices de insegurança linguística* (LABOV, 1974, p. 63), inferidos das situações de hesitação dos falantes no uso de determinadas formas, geralmente estigmatizadas, ou das situações em que figurassem *hipercorreções*.

As hipercorreções, estratégias reveladoras da insegurança linguística, são motivadas pelas intenções dos falantes de tentar, via imitação, reproduzir exageradamente formas de prestígio, com o propósito de construir sua autoimagem social positiva, mostrando “conhecer” regras do *standard*, o que se relaciona a sua *autoestima linguística*²⁶.

A insegurança linguística e a hipercorreção indicam uma “relação de forças materiais e simbólicas que determinam e condicionam o uso da língua [...] que, por sua vez, espelham as

²⁴ O autor considera que uma variante tende a adquirir valor social prestigioso quando é associada a falantes ou a grupos de *status* reconhecidamente superior na comunidade, e complementa afirmando que “essas formas mostram o reconhecimento, pelo indivíduo, do sistema de valores notoriamente endossado pelas escolas e outras instituições sociais” (LABOV, 1974, p. 59).

²⁵ Faraco (2008, p. 73) considera essa norma de prestígio como o conjunto de formas linguísticas valorizadas positivamente na sociedade. Retomaremos a questão nas próximas seções.

²⁶ A autoestima linguística é, segundo Simka (2005), um sentimento de autoconfiança intelectual e de competência pessoal, atrelado à sensação de saber fazer e de valorização da própria pessoa como merecedora de sucesso, de respeito.

relações de forças materiais que estruturam a sociedade” (SOARES, 2005, p. 60) e que atuam sobre o imaginário da população.

Essas relações mostram que as variedades adquirem na sociedade, como integrantes do capital simbólico²⁷ de um mercado de trocas linguísticas, valores de “bens simbólicos”, a exemplo dos bens culturais e econômicos. Assim, aqueles que possuem bens reconhecidamente de “maior valor” tendem a ser mais valorizados. Além disso, “esses bens valorizados” tornam-se objeto de desejo na sociedade (FARACO, 2008).

Preti (1984, p. 70), quanto à atitude linguística do falante, ressalta que, aprioristicamente, há expectativas de que haja correspondência, numa “escala linguística” de valores sociais, entre estratificação linguística e social, de modo que as formas *standard* estariam associadas à classe de maior prestígio e as formas não *standard*, às classes de menor prestígio, que aspirariam àquelas, fato que a própria escolarização tende a pregar, porque “se estuda para elevar o nível de linguagem”.

Entretanto, “nem sempre os fatos ocorrem assim, no plano da língua”, já que há em dados “grupos sociais, mais unidos e uniformes, certo sentimento de classe que os leva a atitudes linguísticas bem definidas e absolutamente em desacordo com suas condições sociais” (PRETI, 1984, p. 71). Desse modo, podem-se escolher variantes não *standard* não por desconhecimento, de modo involuntário, mas, ao contrário, intencionalmente, como estratégias para cumprir determinados propósitos, tal qual a “atitude de oposição, de agressão consciente à linguagem-padrão” (PRETI, 1984, p. 71).

Essa valoração social traz, geralmente de modo envolto, uma das formas mais comuns de preconceito social: o *preconceito linguístico* (BAGNO, 2007a). Esse preconceito decorre justamente do valor que é atribuído, nas trocas verbais, às variedades. Algumas delas, consideradas inferiores e incorretas (estigmatizadas) frente a outras, vistas como superiores e corretas (prestigiadas), são deste modo encaradas graças a mitos arraigados nas comunidades.

Esses mitos, segundo Bagno (2007a), disseminam-se por se acreditar que há formas mais belas e mais lógicas para falar, que a fala de uma determinada região é mais legítima que a de outra, que há línguas mais difíceis de serem aprendidas ou que saber a forma prestigiosa é o suficiente para o falante ser competente linguisticamente.

A discriminação sofrida pelo modo de dizer pode gerar, inclusive, a *etnocêntrica intolerância linguística*, “atitude de não admitir opinião divergente e [...] de reagir com

²⁷ A Teoria do Capital Simbólico, que inclui o capital linguístico, enfatiza a força simbólica exercida numa sociedade capitalista sobre os falantes. Os elementos linguísticos que usam são tidos como instrumentos de poder ou como valor econômico (BOURDIEU, 1974).

violência ou agressividade a certas situações” (LEITE, 2008a, p.20), que eleva ao máximo o preconceito.

Aproveitando as metodologias empreendidas e os dados obtidos em suas pesquisas, Labov pode voltar-se, na companhia de Weinreich e de Herzog, para as mudanças linguísticas, aproximando a variação, inerente à língua, num dado momento histórico, da mudança, que ocorre através do tempo, esgarçando a dicotomia saussureana *diacronia/sincronia*.

Para os autores (2006), elas poderiam ser vislumbradas continuamente, ao contrário do modo como era encarada na concepção estruturalista, que trabalhava com a ideia de “estados de língua”, justamente pelo fato de poder levar grande período de tempo para se concretizarem (NARO, 2004).

Weinreich, Labov e Herzog (2006) chegaram a algumas conclusões no entrecruzamento da variação com a mudança: toda mudança pressupõe variação, porém, nem toda variação acarreta mudança; esta é fruto da interação do sistema linguístico com processos sócio-histórico-culturais; ocorre num determinado ponto da comunidade até se espalhar para seu todo, sendo implementada aos poucos por determinados grupos de falantes; a variabilidade pode manter-se equilibrada, com formas concorrentes na língua, ou se desequilibrar, com formas de caráter arcaico e inovador, configurando mudanças em progresso.

As contribuições de Labov – a heterogeneidade constitutiva, a apreensão da variabilidade, a correlação de fatores linguísticos e categorias sociais –, importantes para a compreensão das realidades sócio-históricas das línguas e para a pedagogia da variação linguística, exerceram a partir da década de 70 no Brasil (e ainda exercem) fortes influências, haja vista as pesquisas iniciadas por um Anthony Naro ou por uma Miriam Lemle, entre outros, que as empreenderam na constituição do pioneiro grupo sociolinguista brasileiro, o *Censo da Variação*, da UFRJ (VOTRE; RONCARATI, 2008, p. 17).

1.5 Contribuições coserianas à Sociolinguística

Eugenio Coseriu foi outro linguista que abrangeu a variação em seus estudos, que perpassaram diversas áreas, através das quais tentou traçar uma linguística integral²⁸. O autor, a partir de uma perspectiva teórica, lançou sua maior contribuição à Sociolinguística através do constructo *norma linguística*, que amplia para uma tricotomia – *língua, norma e uso* – a dicotomia saussureana, por considerá-la insuficiente (COSERIU, 1992).

Sua abordagem sociolinguística atém-se às manifestações histórico-sociais da linguagem, isto é, às línguas particulares das comunidades com suas tradições idiomáticas. Referimo-nos anteriormente ao reconhecimento que os falantes fazem sobre sua língua em oposição às línguas de outras comunidades. Quando um falante brasileiro, por exemplo, se refere à língua que fala como “língua portuguesa”, está fazendo referência a uma unidade ideal nunca efetivamente realizada nos discursos, que é a língua histórica na condição de entidade cultural, resultado de diversas tradições.

Como argumenta Coseriu (2004, p. 122), o que os falantes efetivamente realizam como ato concreto e individual no uso da língua é o *discurso* (oral ou escrito), sempre novo e criativo²⁹, que corresponde, num primeiro nível de abstração teórica, à *norma linguística*, conjunto de tradições já realizado na língua de uma comunidade e partilhado pelos agrupamentos de seus falantes, ou seja, traços comuns, consuetudinários que restringem possibilidades da língua e que unem os grupos; correspondente, por sua vez, num segundo nível, ao *sistema*, conjunto complexo de oposições funcionais que permitem ao falante manifestar algo compreensível na língua, que incorpora o já realizado, normal ou tradicional, e o possível de ser realizado, virtual, por quaisquer das normas.

Existem fatos linguísticos que, não sendo pertinentes ao sistema, por não apresentarem distinção funcional, são ainda assim incorporados ao uso como realizações “normais”, podendo divergir quando cotejados com outras realizações. Podemos exemplificá-los, no plano fonético-fonológico, a partir das realizações da palavra *tia* em diferentes regiões do

²⁸ Segundo o editor de seu livro *Linguística del texto – introducción a la hermenéutica del sentido* (2007, p. 19), Oscar Loureda Lamas, Coseriu abarcou “quase todas as seções da Linguística: a filosofia da linguagem, a teoria da linguagem, a metodologia da linguística, a fonologia, a teoria gramatical, a semântica, a teoria do falar, a linguística do texto, a dialetologia, a sociolinguística, a estilística, a fenomenologia metalinguística” entre outras. Deste modo, o linguista superou, em muitos aspectos, a visão estruturalista da língua.

²⁹ Como aponta Franchi (2006), o ato verbal é estabelecido na coexistência entre criação e recriação constante, em que, mesmo não havendo originalidade, no sentido do “improvável”, há criatividade, no sentido das explorações do sistema e das normas tradicionalmente delimitadas.

Brasil: no Rio de Janeiro, é pronunciada de modo africado, [tʃia], já em outras regiões, como em algumas localidades do Nordeste, realiza-se de modo não africado, [tia].

Dessa forma, há na língua elementos funcionais (possíveis) que já integram realizações linguísticas coletivas, isto é, já foram incorporados ao uso, e há, também, a partir da criatividade individual dos falantes, elementos construídos com as possibilidades do sistema, que podem vir a integrar as normas e a ser seguidos por outros falantes, inaugurando tradições linguísticas.

Esse último caso pode ser exemplificado, no plano léxico-semântico, pelo vocábulo *imexível* criado pelo ex-ministro brasileiro Magri, nos anos 90, durante um discurso político, em que seu propósito era se referir ao Plano Collor como algo em que não se podia mexer. Na época, o termo causou polêmica na mídia brasileira, já que o desvio à normalidade tende a ser sancionado, a priori, negativamente pela sociedade. No entanto, hoje o termo se encontra devidamente dicionarizado no *Houaiss*, com datação de 1990.

Coseriu, como assevera Faraco (2008, p. 33), incluiu o conceito de *norma* nos estudos linguísticos, buscando apresentar um constructo capaz de dar conta, ao menos em parte, da heterogeneidade que as línguas históricas apresentam.

É possível introduzi-lo na perspectiva sociolinguística, de modo a identificá-lo com o conceito de variedade linguística (FARACO, 2008). A norma, desta perspectiva, denota comportamentos linguísticos habituais, determinando aos falantes uma “maneira de comunicar-se dentro de seu grupo geográfico e social” (PRETI, 2003, p. 47).

Vista cultural, histórica e socialmente como um complexo de traços fonéticos, morfossintáticos e léxico-semânticos sistemáticos, realizados costumeiramente, a língua histórica é considerada um conjunto de variedades ou de normas que se apresenta justamente numa pluralidade. Sendo assim, conforme Faraco (2008, p. 39), “diferentes grupos sociais, por terem histórias e experiências culturais diversas, usam normas diferenciadas (e até discordantes), mas não há grupo social que não tenha sua norma”.

A constatação da pluralidade das línguas é-nos reafirmada por Coseriu (COSERIU, 1992, p. 289):

O saber linguístico tampouco (e sobretudo) em sentido ‘extensivo’ (no marco de uma língua histórica e na respectiva comunidade linguística) é unitário. Desse ponto de vista, no falar se comprova uma variação notável, chegando à variação de um indivíduo a outro e inclusive até à variação entre discursos de um mesmo indivíduo.

A língua histórica não é homogênea, porque possui pluralidade de realizações normais, que se motiva, segundo Coseriu (2004), ao menos por três aspectos extralinguísticos básicos dos interiores de uma comunidade de fala, em dado momento histórico (*sincrônico*):

(a) *diferenças diatópicas* (do grego *diá*, através de, e *topos*, lugar), que se referem às modificações da língua estabelecidas regionalmente numa comunidade linguística, chamadas *dialetos* ou *falares*;

(b) *diferenças diastráticas* (do grego *diá*, através de, e do latim *stratum*, estrato), que se referem às modificações da língua estabelecidas, mais ou menos profundamente, conforme os diversos estratos e os grupos sociais dos falantes numa comunidade linguística, chamadas *dialetos sociais*, *socioletos* ou *níveis de língua*;

(c) *diferenças diafásicas* (do grego *diá*, através de, e *phasis*, expressão), que se referem às modificações linguísticas estabelecidas conforme os diversos tipos de modalidade expressiva das circunstâncias do uso linguístico e se chamam *estilos* ou *registros*.

Pode-se exemplificar a interferência desses três fatores, do seguinte modo:

Exemplo 4:

Ele estava em São João del rei admirando um chafariz, quando viu por ali a rondá-lo um velhinho mirrado e seco, roupa de brim e chapéu na cabeça, que acabou se chegando:
 – Tá aí *preciando*, moço?
 – Estou. Não é bonito?
 – Dizem que é... – tronou o velho, pensativo: – *Essas obras de arte... É tudo* do tempo do ouro. Hoje *não tem mais ouro não*.
 Passou a mão pelo queixo enquanto buscava assunto:
 – O senhor *não é daqui não*, é? [...]

SABINO, Fernando. Mineiro por mineiro. In. *A Falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1981, p. 82-83.

No trecho, relata-se a visita a São João Del Rei do narrador, um mineiro radicado no Rio de Janeiro, que encontra um senhor, nativo do local, travando com ele um diálogo durante o qual seu interlocutor consegue “filar-lhe” um cigarro.

O autor do texto explora, num mesmo ato de fala, o trânsito entre variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas, como nos sublinham os exemplos: Tá aí *preciando*, moço? (forma aferesada de *apreciando*, índice geográfico da fala mineira, e forma aferesada de *está*, índice de envolvimento em situação de informalidade, de conversa banal); “*Não* tem

mais ouro *não*” e “*Essas obras de arte... É tudo do tempo...*” (dupla negação e ausência de concordância entre sujeito e verbo, índices da origem social do falante).

Essas diferenças se distribuem pelos componentes linguísticos. Porém, segundo Preti (2003), sua distribuição não ocorre em todos eles na mesma proporção, há gradações, já que o léxico-semântico e o fonético-fonológico são mais suscetíveis à diversidade, enquanto o morfossintático tende a manter-se mais uniforme.

Em contrapartida, as diversidades apresentam uniformidades, cristalização de tradições (COSERIU, 1992). Essas uniformidades são apreendidas se consideradas a partir de um único ponto de vista, como por exemplo, dentro de uma unidade diatópica. Entretanto, ainda assim, haverá diversidades quanto aos aspectos sintrásticos e sinfásicos. Com tal perspectiva, o linguista assegura a heterogeneidade inerente às línguas históricas e possibilita a compreensão de convergências entre diferentes normas.

A língua histórica, em perspectiva funcional e sistêmica, na verdade, não é constituída por um sistema unitário³⁰, mas, para Coseriu (1992, p. 37), por uma mistura de subsistemas sempre numa dupla dimensão: diversidade e uniformidade³¹. Eles inter-relacionam-se, apresentando divergências (variedades) e concordâncias (uniformidades). Preti (2003, p. 48), traduzindo essa dupla dimensão como uma força de equilíbrio da língua, assim a apresenta:

A oposição *diversidade / uniformidade* mantém a língua num contínuo fluxo e refluxo: de um lado, uma força diversificadora, constituída pelas falas individuais, em interação com fatores extralinguísticos; de outro, uma força disciplinadora, prescritiva, nivelando os hábitos linguísticos de tal forma que o indivíduo sacrifica sua criatividade, em função de uma necessidade comunicativa, enquadrando-se, inconscientemente, na linguagem do grupo em que atua; a comunidade, por seu turno, admitindo a criação individual, incorpora hábitos linguísticos originais que atualizam os processos de fala coletiva, e evolui naturalmente procurando uma melhor forma de comunicação.

Esses diferentes subsistemas entrelaçados compõem o que o autor chama de diassistema, que, por sua vez, constitui a *arquitetura* de uma língua, criando unidade na diversidade. Coseriu (1987) entende a arquitetura linguística como o conjunto das inter-relações entre as normas de uma língua histórica.

Sendo a arquitetura um entremeado variado e complexo, os falantes nunca se comunicam através de toda a língua (COSERIU, 1992, p. 39). Do mesmo modo, sua descrição só é possibilitada se o objeto for o que o autor nomeia por *língua funcional*.

³⁰ “Só é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade.” (FARACO, 2008, p. 33)

³¹ Labov também aponta as dimensões da uniformidade quando trata das regras categóricas ao lado das variáveis.

A língua funcional é um constructo teórico-descritivo dotado de sistematicidade e de normalidade. Ela é vista abstratamente, de modo homogêneo, nos três aspectos acima considerados e, por isto mesmo, é passível de ser descrita (COSERIU, 2007)³² como uma unidade sincrônica (numa dada época), sintópica (num único dialeto ou falar), sintrástica (num único nível de língua) e sinfásica (num único estilo de fala).

A unidade da língua funcional pode ser explicada a partir do próprio *exemplo 4*, que voltamos a abordar:

[...]
 – Tá aí *preciando*, moço?
 – Estou. Não é bonito?
 – Dizem que é... – tronou o velho, pensativo: – *Essas obras de arte... É tudo* do tempo do ouro. Hoje não tem mais ouro não.
 Passou a mão pelo queixo enquanto buscava assunto:
 – O senhor não é daqui não, é? [...]

SABINO, Fernando. *A Falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1981, p. 82-83.

No discurso do falante que interpela o narrador, encontra-se um mesmo dialeto (o falar mineiro), um mesmo registro (a fala descontraída da situação informal) e um mesmo nível de língua (a linguagem reveladora de classe social baixa), cujas marcas geográficas (“*preciando*”), situacionais (“*tá*”) e socioculturais (“*Essas obras de arte... É tudo...*”) evidenciam a unidade da língua funcional, apresentando o “tipo de português” usado pela personagem nesse instante da interação.

É, em tal sentido, que uma língua histórica não se “realiza” nos discursos senão através da língua funcional. Não se fala, portanto, “o português”, mas sempre um tipo de português, sempre uma língua funcional. Porém, isso não significa que se fale todo o tempo o mesmo tipo e, nas diferentes etapas de um único discurso, podem ser empregadas várias delas.

Coseriu estende a dimensão da diversidade da língua histórica ao saber presente na *competência linguística*³³ dos falantes, ou seja, do mesmo modo que a língua particular apresenta pluralidade, o saber linguístico individual também a apresenta. Para o autor, em ambos se “aplicam distintas normas e regras de diferentes sistemas da língua” (COSERIU,

³² Todas as citações desta obra apresentam-se traduzidas livremente por nós.

³³ Para Coseriu (1992, p 11), assim como a linguagem se constitui de modo tripartido, a competência linguística também. O saber que se aplica ao falar configura-se de modo universal, conhecimento de mundo, de modo histórico, conhecimento de uma dada língua segundo suas tradições, e de modo individual, conhecimento da configuração dos discursos nas mais variadas situações comunicativas. Retomaremos esses saberes oportunamente.

1992, p. 290). Essa constituição plural dá-se, interindividualmente, pela variação diatópica e diastrática e, intraindividualmente, pela variação diafásica.

Ademais, não existe falante que não domine algum traço linguístico de outras variedades, mesmo que seja um domínio passivo, já que “todo falante conhece, por definição, vários estilos [...] e não fala apenas uma única língua funcional dentro de sua língua histórica” (COSERIU, 1992, p. 291). Consequentemente, mesmo em comunidades relativamente monolíngues, não há indivíduo “monolíngue”, mas sim no interior dela, “plurilíngue ou poliglota” (COSERIU, 2004, p. 116).

O poliglotismo integrante do saber uma língua torna-se assim fator importante na competência linguística dos falantes. Dele, dependem, em parte, as realizações das atividades linguísticas durante as diversas interações sociais, isto é, ser poliglota na sua própria língua é ser competente de forma suficiente para variá-la conforme as condições de produção dos discursos. Para Antunes (2007, p. 106), “quanto maior é o domínio das variedades de uma língua, maior é a capacidade de alguém para usá-la adequadamente em cada circunstância”.

1.5.1 Em torno da norma: normal, normativo e normatização

Ao adotar o conceito de norma linguística, Coseriu (1992) não deixa de chamar a atenção para o fato de que, sobreposta à diversidade de normas, há o que ele designa por *língua comum*, um dos componentes da dimensão da uniformidade linguística.

A língua comum, na concepção coseriana, é aquela eleita para representar a língua histórica em sua totalidade, de modo que valha oficialmente, respondendo às diversas áreas de interesse comum da coletividade. Ela se apresenta como forma de comunicação geral, destacada das diversidades (diatópicas, diastráticas e diafásicas), para cumprir funções administrativas, culturais, políticas, científicas, filosóficas etc.

A língua comum pode ser, grosso modo, associada às noções de língua oficial e de língua nacional³⁴, pois, através dela, seus falantes mantêm relações com o Estado, bem como a identificam como sua língua materna. Associa-se à constituição histórico-política do Estado, que reivindicou símbolos representativos, delimitou territórios e elegeu uma “língua única” como idioma nacional, para manter sua coesão interna e obter reconhecimento externo.

³⁴ A língua oficial é “reconhecida por um Estado como a língua de uso nas relações externas, de caráter internacional, e nas relações internas, ou seja, na prática governamental, administrativa, educativa e social”, já a língua nacional é “a língua materna da grande maioria dos naturais de uma nação e língua segunda para os grupos menores que ainda não a têm por materna” (ELIA, 2000, p. 70).

Nessa eleição, uma determinada norma da língua histórica é alçada à categoria de língua oficial e passa a representar toda “a língua”. Sendo assim, consegue-se mais homogeneidade, pois ela se estabelece de modo “supradialetal”, refletindo unidade e uniformidade simbólica e buscando superar a diversidade (COSERIU, 1992). No Brasil, a língua comum foi eleita a partir de uma das variedades, que passou a ser identificada no senso comum por *língua culta*³⁵. É essa norma ou língua culta que os falantes geralmente entendem por “a língua”.

Coseriu (2007) expõe que, a par da língua comum, cria-se a partir da ideia de exemplaridade³⁶ uma norma desta língua comum – *norma-padrão*, *norma exemplar* ou *standard* –, que se constitui como uma idealização codificada intencionalmente para servir de referência à língua comum e para representá-la.

Assim, a partir do exposto, percebe-se que, sob o rótulo de *norma culta*, há duas noções: *norma linguística* e *norma exemplar* ou *padrão*. É crucial tanto para fins teóricos quanto para fins pedagógicos distingui-las. Coseriu (1979a) já apontava a diferença ao se referir a norma em sentido objetivo, reconhecida cientificamente como realizações linguísticas consuetudinárias do alto estrato social de uma comunidade, e a norma no sentido subjetivo, constructo intencional que impõe determinadas formas de dizer, frutos de valorização subjetiva de dadas manifestações linguísticas nesta mesma comunidade.

A distinção objetivo / subjetivo recai sobre o caráter ontológico de uma, que se refere ao *como se diz* (normalidade), e sobre o deontológico da outra, que se refere ao *como se deve dizer* (normatividade).

A *norma exemplar*, ideal, se apresenta mais uniformemente, o que não significa que não varie nem mude mesmo que de modo mais lento. Coseriu e Lamas (2010, p. 61) explicitam que esse constructo é estabelecido através de processos sócio-históricos em cada comunidade linguística e que pode se firmar pacificamente ou gerar conflitos políticos.

Recorremos a Maurizio Gnerre (1985) para compreender como se estabelecem os processos histórico-sociais de eleição de uma norma exemplar. Eles são costumeiramente chamados, na nomenclatura sociolinguística, de *standardização* ou de *normatização*, e se

³⁵ “Na língua comum, ou língua nacional, isto é, comum a toda uma nação, tende a constituir-se, a partir de certo estágio de civilização, uma modalidade de seu uso, dita língua culta, que serve para as comunicações mais elaboradas da vida social” (CAMARA JR, 1968, p. 224). Bagno (2003) reflete sobre a impregnação de valor ideológico do qualificativo *culta*, ressaltando que o seu contrário é o termo *inculta*, e chama-nos à atenção para o fato de que, em sentido antropológico, não há ser humano sem cultura.

³⁶ Bechara (2000, p. 15) expõe que a *língua exemplar* é uma forma ideal eleita, cujo *corpus* é apontado pelas gramáticas normativas e pelos dicionários. Ela não é, portanto, retirada dos usos costumeiros numa tradição idiomática.

dão, segundo o autor, através da indissociabilidade entre linguagem, escrita e poder, para que se confira legitimidade³⁷ à variedade eleita.

Gnerre (1985) observa historicamente a normatização relacionando-a ao estabelecimento das monarquias europeias (no caso brasileiro, já herdamos uma língua em normatização) e a outros processos históricos, decorrentes das relações de poder estabelecidas com “a emergência política e econômica” de determinados grupos (GNERRE, 1985, p. 5) sobre outros. Assim, uma variedade desejada e valorizada por grupos que possuem poder social, político e econômico é eleita como padrão social e é vinculada a fatores de coesão nacional.

Sobre essa relação de poder, expõe Alain Rey (2001, p. 136) que “o uso das classes dirigentes ou [...] o que elas apreciam [...] não reflete mais diretamente uma hierarquia social, mas o tipo de uso valorizado por aqueles que se arrogam o monopólio do discurso da cultura”.

Por trás dessa eleição, tida geralmente como ordem natural e neutra, há uma estratégia político-ideológica de legitimação. Para Gnerre (1985), tal estratégia tem suas bases fincadas nas seguintes associações: da norma eleita à escrita, o que “implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de ‘elaboração’ da mesma” (GNERRE, 1985, p. 05); e da norma eleita à tradição das gramáticas prescritivo-normativas³⁸ e aos dicionários, instrumentos de normatização que fixam uma ortografia, um léxico e uniformizam a língua morfológica e sintaticamente.

A associação à escrita e aos instrumentos de padronização vincula a norma exemplar a “conteúdos de prestígio” (tidos como verdades absolutas) na comunidade, como os presentes nos âmbitos literários, jurídicos, jornalísticos etc. (GNERRE, 1985, p. 04), o que visa justamente a fazê-la ser encarada como legítima. Esse papel da normatização, que tenta frear a variabilidade, é também desempenhado por instituições que perpetuam a norma exemplar.

Essas agências veiculam a cultura associada às camadas sociais privilegiadas e, por conseguinte, a língua considerada modelar que as representa. Bagno (2003) elenca-as da seguinte forma: a *escola* que, pela educação formal e oficial, é a principal destas instituições; as *academias de língua*, que primam pelo purismo; a *tradição literária* e sua eleição dos “clássicos” exemplares do idioma; os *sistemas oficiais* (jurídico, legislativo, etc); os *órgãos*

³⁷ Gnerre (1985) orienta-nos acerca do processo de legitimação, afirmando que se trata do ato de atribuir valor de algo legítimo, positivo, coerente e natural a uma ordem determinada politicamente, para que ela seja reconhecida como normal na sociedade.

³⁸ Essa tradição vem desde as gramáticas greco-latinas, quando os grandes clássicos literários serviam de modelo de uso linguístico correto a ser imitado, e é até hoje pregado em nosso ensino, via gramáticas pedagógicas (MATTOS e SILVA, 2005).

do serviço público; as instituições religiosas; e, sobretudo, os meios de comunicação de massa.

A normatização não é, entretanto, uma propriedade inerente às línguas, como deixa claro Gnerre (1985). Ela, na verdade, é algo artificial e imposto à comunidade linguística, isto é, não surge na dinâmica histórico-social de modo “natural”, mas sim com meios e fins bem definidos ideologicamente.

Coseriu e Lamas (2010, p. 64), acerca dessa imposição, explicitam que ela pode se constituir como uma “adoção não motivada internamente, como manifestação e extensão da própria alteridade, mas externamente, por razões práticas”, em que os falantes são “obrigados pelas circunstâncias”.

Ela justifica-se através do *discurso normativo*, que, segundo Rey (2001, p. 133-135), está enraizado nas comunidades e visa a fazer crer que a norma exemplar é mais adequada às inúmeras situações comunicativas. Os critérios desse discurso justificam a supremacia dessa norma: por sua “natureza mais lógica” que a das variedades; por “sua realidade histórica”, sob a prerrogativa de que há uma tradição gramatical e literária que a atesta há séculos; por “sua superioridade estética”, pregadora de formas mais “belas”; e por “sua eficácia social”, artifício que reduziria a variação (caótica) para garantir eficiência comunicativa.

Fundamentando-se em tal discurso, podem-se taxar os usos que dela se desviem de semântica e culturalmente empobrecidos, pregar que certas ideias e conteúdos só podem ser transmitidos por meio dela e considerar outras variedades da língua preconceituosamente como menores, o que tributa ainda mais sua naturalização e faz com que, após seu estabelecimento, o modo como ela se instituía seja irrelevante para os falantes do presente e esquecido pelos do futuro (COSERIU; LAMAS, 2010).

A norma eleita gera uma hierarquização no espaço variacional da comunidade. Ela passa a ser reconhecida como modelo e referência para o juízo de correção e incorreção. Esses juízos estão muito arraigados no senso comum da sociedade brasileira (LEITE, 2008a) e sua motivação é social, pois, conforme Gnerre (1985, p. 4), “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes”.

Sobre o prestígio da norma exemplar e sua suposta superioridade, citamos Neves (2004, p. 35):

[...] a variação linguística é nada mais que a manifestação evidente da essência da natureza da linguagem, reconhecendo que há um padrão valorizado sim, mas que o uso prestigioso não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico.

Além do preconceito, essa avaliação tem fomentado atitudes puristas, relativas a processos corretivos que buscam depurar ou autenticar a linguagem (LEITE, 1999), como faz a mídia brasileira (BAGNO, 2003; SCHERRE, 2005), que, embora cometa desvios em relação às prescrições da tradição gramatical, pratica a intolerância linguística com as marcas mais estigmatizadas, como sintagmas do tipo “as coisa”, considerados mais errados que construções do tipo “*Poderá vir, nos próximos meses, junto a poucas chuvas, grandes massas de ar quente...*”.

Contrário a essa perspectiva, Coseriu (1979b, p. 230) argumenta que é necessário abandonar esse voltar-se apenas para “modos de falar ‘absolutamente uniformes’, pois objetivamente eles não existem: o falante real está sempre diante de uma multiplicidade de tradições (normas) e pode dispor delas para diferentes propósitos expressivos”. Essa revisão do olhar sobre a língua confirma que todas as variedades linguísticas são legítimas, e não apenas a norma-padrão.

Variados autores (FARACO, 2008; BAGNO, 2003; REY, 2001; ALÉONG, 2001), através de perspectivas diferentes, têm, ainda, atentado em conjunto para outra distinção relativa à noção de norma, que possui notória importância para uma mudança rumo a um modo mais democrático de se encarar a língua e seu ensino: a separação entre os conceitos de *norma-padrão ideal* e *norma padrão real* ou *norma culta* ou *variedade(s) urbanas culta(s)*³⁹ ou, ainda, *variedades prestigiadas*.

1.5.2 Padrão ideal e padrão real⁴⁰

A distinção entre padrão ideal e padrão real, para o antropólogo Aléong (2001, p. 148, grifos nossos), se assenta da seguinte forma: “se se entende por *normativo* um ideal definido por juízos de valor e [...] de reflexão consciente por parte de pessoas concernidas, o *normal* pode ser definido no sentido matemático de frequência real dos comportamentos observados”.

O primeiro, já exposto, é a norma-padrão – *subjéitiva, implícita, ideal* (CASTILHO, 2004), o conjunto de preceitos modelares ditado arbitrariamente como “boa expressão”, valorizado e idealizado para toda a comunidade. É um “modelo abstrato (que não corresponde

³⁹ Bagno (2003) revê o termo *norma culta*, tratando-o por *variedades urbanas cultas* (diversas no espaço geográfico), isto é, aquelas empregadas concretamente por falantes de vivência urbana, que pertencem a segmentos sociais favorecidos socioculturalmente e que possuem alta escolarização.

⁴⁰ Embora saibamos que o termo padrão refira-se apenas à idealização da norma, ou seja, não inclui as variedades urbanas cultas, mas apenas a norma-padrão, optamos por mantê-lo, conforme a tradição linguística.

a nenhum conjunto de regras que governam a atividade linguística dos falantes de carne e osso)” (BAGNO, 2003, p. 69), isto é, não é efetivamente nem integralmente realizado nos discursos, apenas paira acima dos usos linguísticos como força simbólica.

É extraído, como visto, da escrita literária de épocas passadas, cujos exemplos se apresentam em gramáticas normativo-prescritivas. Os critérios de escolha desses exemplos decorrem arbitrariamente do “pinçar” de formas, ato realizado por gramáticos que, decididamente, as preveem como corretas, baseando-se em usos que alguns escritores, “eleitos”, estilizam com a finalidade precípua de criar arte (BAGNO, 2007b).

Sobre a problemática que se origina em torno desses critérios, afora seu anacronismo, argumenta Neves (2004, p. 61) que

As aberrações surgem, na verdade, quando se instituem fora do uso real as fontes das quais emana a autoridade de fixação da norma a ser seguida. Imagine-se a indicação a um usuário (a um aluno, por exemplo) de que tal ou qual construção pode ser usada porque Rocha Lima, ou Celso Cunha ou Evanildo Bechara a abrigam, ou de que tal ou qual palavra existe porque está no dicionário Houaiss. E não me parece que seja aos gramáticos que se possa imputar o “desvio” (nos termos de Castilho, 1980, p. 12) de atribuir a si o papel decisivo de fixação de regra. Trata-se de um vezo das nossas sociedades ocidentais, que se escudam na autoridade dos gramáticos, como se ainda hoje eles operassem como operavam os gramáticos alexandrinos (pais das nossas obras gramaticais), que faziam a exegese dos escritores geniais da literatura grega (especialmente Homero), exatamente para, com base em seus usos, estabelecer os padrões da língua pura, não corrompida por barbarismos.

Conforme Perini (2002), os argumentos contrários à eleição podem ser resumidos da seguinte forma: o fato de *os recursos linguísticos*⁴¹ serem explorados no texto literário canônico de modo muito particular pelos escritores, que operam com o desvio expressivo; o fato de o uso da linguagem técnico-jornalística se aproximar mais de uma uniformidade coerente com os usos urbanos tidos como cultos, que se afastam, em muitos traços, da norma prescritiva; e, ainda, o fato de se tentar aproximá-la efetivamente e sem anacronismos das variedades cultas no ensino de língua.

Bagno (2007b, p. 50) chama a atenção ainda para o fato de que “os escritores não devem nem querer ser transformados em régua para corrigir, em peso e medida para avaliar a produção linguística de ninguém”, e ressalta ser a pesquisa realizada em âmbito universitário o que tem permitido observar aquilo que vem ou não sendo usado como variedade culta em textos escritos e falados no Brasil⁴².

⁴¹ Recursos linguísticos, verbais ou comunicativos são aqui referidos como palavras, expressões ou quaisquer outras formas linguísticas usadas para a manifestação verbal.

⁴² Dentre essas pesquisas, estão as empreendidas pelo Projeto NURC (Norma Urbana Culta), com seus desdobramentos, como a *Gramática do Português Falado* (para a modalidade oral), e pelo Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP representado pela *Gramática de Usos do Português* (para a modalidade escrita), que consideram aprioristicamente o falante

Essa norma, embora sirva de referência às variedades cultas da língua, não é, porém, identificada integralmente com elas, pelo fato de haver pontos divergentes e convergentes. Como bem salienta Uchôa (2007, p. 50) sobre a eleição literária da norma-padrão: “com ela estamos longe de uma norma linguística relativamente homogênea com a culta formal”.

Coseriu (2004) também apregoa, acerca da variedade eleita para o ensino de língua materna, que o padrão longe está de um uso “conhecido” dos falantes em geral e que seria necessário revê-lo (COSERIU, 2004, p. 117):

[...] será razoável e conveniente escolher como base da descrição a língua funcional que tiver a maior difusão possível nos três sentidos da variedade linguística e que apresentar o máximo de coincidência com outras línguas funcionais, isto é, uma forma de língua comum, no nível médio (conhecido em geral, também dos falantes de nível superior e, em certa medida, dos de níveis inferiores) e num estilo de língua “neutro”.

Já o segundo diz respeito às variedades linguísticas *explícitas, objetivas, reais* (CASTILHO, 2004) efetivamente empregadas, em situações de maior atenção ao discurso, por falantes urbanos de escolaridade superior, advindos geralmente de segmentos socioculturais médios e altos da sociedade, possuidores de maior acesso a bens culturais, sobretudo a educação formal e a cultura escrita (FARACO, 2008).

Essas variedades, às quais a sociedade confere prestígio, são ditas no plural porque não são homogêneas em sua realização (RODRIGUES, 2004), distinguem-se na fala e na escrita e de um centro urbano a outro no espaço geográfico. Suas modalidades escritas, por exemplo, estão mais próximas da norma-padrão pelo fato de a escrita ser mais refratária a inovações, mas podem desviar-se dela em determinados traços, e as faladas estão bem mais distantes da norma-padrão, chegando a se mostrarem como uma *linguagem comum* como a que Coseriu se referiu na citação imediatamente anterior, conceito que discutiremos no próximo capítulo.

Preti (1999), como pesquisador do NURC/SP, evidenciou a quebra de expectativa do projeto quanto ao que se esperava encontrar no discurso oral culto de falantes em situação formal, isto é, a identidade com as prescrições gramaticais não foi confirmada. O discurso encontrado mostrava-se, na maioria das vezes, mais próximo do usado pelo “falante urbano comum” de escolaridade mediana.

O autor (1999) ressalta que a força do uso se sobrepõe às prescrições normativas para o falante, mesmo que este seja considerado “culto” e que esteja interagindo em situações

“culto” o que possui nível de escolaridade superior, cuja linguagem, em situações formais de fala e de escrita, revela-se monitorada.

formais. O emprego pronominal de *a gente* e da regência direta do verbo *assistir*, por exemplo, são generalizados e confirmam essa evidência.

Sendo assim, o falante culto real não se apresentou ao NURC como aquele que possui maior domínio das regras da norma-padrão, mas como aquele que usa de variedades urbanas cultas “não literárias”.

Essas foram algumas das principais contribuições de Eugênio Coseriu à Sociolinguística. Ressaltamos como importantes seu conceito de norma, bem como seu desdobramento em norma linguística e norma-padrão. Além disso, aliar sua noção de poliglotismo dos falantes e a noção de heterogeneidade ordenada de Labov pode evidenciar um grande passo rumo a um novo olhar sobre a língua, mais condizente com a realidade diversa de que ela se reveste.

1.6 Sociolinguística Interacional: ampliação da perspectiva social

A Sociolinguística Interacional é outra vertente dos estudos sociolinguísticos. Ela dialoga interdisciplinarmente com áreas de estudo como a Sociologia da Linguagem, a Antropologia Cultural, a Análise da Conversação e a Pragmática. Suas origens remontam à Etnografia da Fala dos anos 60.

Essa abordagem, iniciada por Ervin Goffman e John Gumperz, distancia-se do Variacionismo principalmente quanto ao objeto de estudo: enquanto este se volta para as variáveis das estruturas sociais, correlacionando-as aos comportamentos linguísticos a partir da fala, buscando ver nesta correlação uma forte determinação⁴³; aquela, considerando insuficiente tal correlação, volta-se para o estudo da fala em situações reais de interação entre os indivíduos, isto é, dadas na conversação face a face (GOFFMAN, 1998a).

Ao ressaltar o estatuto da *interação social*, essa vertente questiona a variável situacional do Variacionismo, vendo-a de modo crítico, pois “situação”, neste sentido, é algo vago e “negligenciado”, já que a ocasião é considerada apenas na medida em que está correlacionada a atributos sociais como sexo, classe social, profissão etc (GOFFMAN, 1998a). Assim, são abstraídos muitos aspectos da concretude da linguagem, pois o objeto é

⁴³ Para Goffman, a vertente interacional está sempre incluindo novos atributos passíveis de alguma correlação, devido à gama de características que a realidade *sui generis* das ações comunicativas apresentam (GOFFMAN, 1998a, p. 11).

focado no que interessa à concepção, e o restante é ignorado. Por isso, a noção de “social” do Variacionismo é criticada nessa vertente.

Isso significa dizer que, na perspectiva variacionista, a situação social só tinha relevância por atualizar alguns desses atributos, deixando-se subentender que esta não possui estrutura própria que exigisse para si uma análise mais detalhada a partir de questionamentos como: *O que está ocorrendo aqui e agora? Com quem o falante está dialogando? Que ato envolve a comunicação? Em que ocasião ocorre? Com que intenção comunicativa?* (GOFFMAN, 1998a).

A atividade de interação verbal, entretanto, é realizada sempre de modo singular nas práticas sociais, em que os indivíduos estão em presença um do outro como sujeitos ativos e cooperativos, construindo-a mutuamente. Nelas, subjazem traços específicos, processos, regras e formas de organização próprios, reguladores da inter-ação, estruturadores das condutas dos partícipes, de natureza mais ampla que regras estritamente linguísticas, “mesmo que frequentemente expressa por um meio linguístico” (GOFFMAN, 1998a, p. 15).

Assim, o *ato comunicativo* constrói-se e se reconstrói na interação levada a cabo por *atores sociais* (sujeitos interlocutores), não apenas por elementos verbais (a língua é apenas mais um sistema semiótico), nem por variedades linguísticas predeterminadas de modo estanque, mas também através de elementos não verbais (gestos, olhares, tom de voz, postura corporal etc.), que em conjunto e dinamicamente adquirem significado social, valores determinados pelo modo como os sujeitos interpretam a expressão comunicativa em dada situação ou *cenário*, *in media res*⁴⁴.

Esses significados sociais ou sentidos⁴⁵ (constructos dinâmicos) não preexistem à interação, são dados pela abrangência contextual (de ordem sociocognitiva, cultural, interacional, situacional, histórica) e são apreendidos graças a “pistas de contextualização”, sinalizações de sentido (traços prosódicos, entonações, hesitações, tons de voz, gestos, frases feitas, seleções lexicais etc.), inferidas e negociadas pelos atores durante a interação mesma, para interpretar o modo como são encaradas as escolhas. Dentre elas, estão as que mais nos importam: as variedades linguísticas.

Cada contexto pode determinar a construção de seus sentidos, o que não ocorria no Variacionismo, pois havia “uma relação biunívoca” previsível entre variantes e atributos

⁴⁴ É notória nessa linha de estudos a metáfora teatral, cênica (cena, atores, ato), já que a atividade comunicativa é vista em processo, no qual o funcionamento da língua depende das condições de produção da interação, sempre situada em um espaço definido, socialmente concebido como distinto de outros (cenário).

⁴⁵ O sentido é aquilo que nos guia, nos orienta em nossas variadas relações com o mundo, fatos, seres, objetos. Para construí-lo, contamos não apenas com o saber linguístico, mas antes com um variado número de saberes (AZEREDO, 2007).

sociais (BLOM; GUMPERZ, 1998). Assim, os atributos passam a ser móveis, não estão na linguagem em si, mas são guiados por ela, na medida em que a interação comunicativa os vai produzindo (MARCUSCHI, 2007a).

Os sujeitos, ao interpretarem as “pistas”, podem mobilizar estratégias⁴⁶ adequadas de comportamento (dentre as quais estão os recursos linguísticos), negociando suas ações com o outro na produção dos sentidos. Podem reavaliá-las, confirmá-las, alterá-las, reinterpretá-las, refutá-las etc., para realizar determinado propósito comunicativo (BLOM; GUMPERZ, 1998), seu “projeto de dizer” (KOCH, 2006, p. 19), intenção que busca levar a cabo.

Os fatores determinantes desse processo, “construído interativamente e sensível aos fatores culturais” (MARCUSCHI, 2007a, p. 34), “são os conhecimentos que o falante possui do repertório linguístico, da cultura, da estrutura social e de sua capacidade de relacionar estes conhecimentos às restrições e balizas contextuais” (BLOM e GUMPERZ, 1998), observando elementos como domínios, eventos e situações sociais, atividades realizadas por grupos específicos etc., que vão atuar de modo determinante no uso da linguagem. Dessa forma, se estabelecem as relações entre língua e situação social.

As escolhas linguísticas dos indivíduos são influenciadas pelas condições que vão “restringir” sociolinguisticamente liberdades, permiti-las plenamente, parcialmente etc. (BLOM e GUMPERZ, 1998) na dinâmica entre todos esses aspectos.

A interação⁴⁷ (atividade intersubjetiva entre um ou mais sujeitos) leva-nos a rever a concepção de língua à luz das práticas sociais, traçando um caminho que vai da noção *língua-sistema* para a noção *língua-discurso* (RODRIGUES, 2005). Esta é a língua em sua “integridade concreta e viva”, estabelecida na “vida do discurso⁴⁸” como um “fenômeno multifacetado” que não pode ser dissociado dos interlocutores e de seus atos interativos, das esferas sociais em que ocorre, dos valores ideológicos que veicula (BAKHTIN, 2005, p. 181), pois as relações sociais que o suscitam determinam-no.

⁴⁶ Refere-se às escolhas que os atores sociais realizam no ato comunicativo face a face, operando sobre o material verbal e extraverbal que têm à sua disposição, objetivando orientar os interlocutores na construção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2007). Tal noção será revisitada posteriormente.

⁴⁷ Bakhtin (2006) sempre apontou que a realidade da linguagem fundamenta-se na interação verbal social, evidenciando seu *dialogismo*, princípio segundo o qual nosso dizer é sempre uma resposta ativa a outros dizeres atuais ou anteriores, constituído sócio-historicamente, não sendo, portanto, neutro, pois veicula sentidos, visões de mundo, ideologias. O dialogismo não pode ser reduzido ao diálogo face a face.

⁴⁸ O discurso é, nessa perspectiva, evento interacional concretizado nas práticas de linguagem realizado pelos sujeitos sob determinadas condições de produção, que o marcam social, histórica e ideologicamente (GUIMARÃES, 2009). Assim, a exterioridade faz parte de sua constituição. Não é um “estar fora” com o qual a língua tenha que ser correlacionada, sua materialidade linguística, na verdade, atrela-se ao contexto situado e ao sócio-histórico, o que rechaça a visão abstrata do sistema linguístico.

Já a língua, abstratamente concebida, língua-sistema, restringe-se apenas aos aspectos linguísticos, rechaçando “forçosamente todas as relações entre eles enquanto enunciados⁴⁹ integrais” (BAKHTIN, 2005, p. 181), não podendo responder pelo todo do ato interativo.

Logo, a variação linguística, perspectivizada pelo discurso, passa a ser concebida como *recurso linguístico-discursivo* a ser mobilizado estrategicamente por sujeitos ativos, que “efetuam seleções dentro de uma gama limitada de alternativas a partir de um repertório de formas linguísticas determinado pelo aprendizado prévio” (BLOM; GUMPERZ, 1998, p. 55), para construir certos *efeitos de sentido*⁵⁰, que vão se estabelecer no processo interacional como pistas discursivas.

Nesse caso, a identidade social passa a ser dinâmica e a se relacionar com os momentos do discurso e não apenas com sua unidade convencionalmente esperada (GOFFMAN, 1998b, p. 77). Parte da interação pode se realizar numa variedade da língua e parte em outra, havendo alternância consciente e estratégica do indivíduo, que interpreta as pistas contextuais e adapta sua linguagem, de modo que a cena interacional torne-se plural.

Os atos linguísticos, nesse sentido, não podem ser tão previsíveis e não são apenas questão de comportamento linguístico categórico (o falante é “culto” e sua linguagem está pautada na “norma culta”), mas sim traços sociolinguísticos pertinentes à interação como um todo, em que variedades da língua podem indicar “o que está sendo feito na interação comunicativa” (GUMPERZ, 1998, p. 99).

As expectativas convencionais sobre determinadas interações, estabelecidas social e historicamente, revelam pistas contextuais que sinalizam aos indivíduos como elas devem ser interpretadas, isto é, são indicações esperadas como “normais” em determinados atos comunicativos. Quando mal interpretadas, é comum haver falhas na comunicação, gafes sociais (GOFFMAN, 1998b). Isso não significa que elas não possam ser mudadas ou as expectativas sobre elas quebradas, conforme a intenção dos atores sociais.

Luis Fernando Veríssimo nos dá um ótimo exemplo de quebra de expectativa do comportamento verbal:

Exemplo 5:

⁴⁹ Enunciado, para Bakhtin, não é a unidade “frase” (enunciado de sentido completo), equivale ao texto manifestado em um gênero discursivo, uma unidade complexa constituída por materialidade linguística e pelo diálogo com o entorno da enunciação (situação imediata e ampla – tempo, espaço, horizonte temático, esfera social etc.). Ele é construído em determinadas condições, nas quais os sujeitos interagem realizando seus projetos discursivos (BAKHTIN, 2006).

⁵⁰ Para Fiorin (2005), efeito de sentido é a configuração inscrita no discurso que manifesta o conteúdo através da forma, segundo diversos recursos (verbais e extraverbais) mobilizados pelo sujeito, em função dos contextos em que se inserem.

[...]
 – Aí campeão. Uma palavrinha pra galera.
 – Minha saudação aos *aficionados do clube* e aos demais esportistas aqui presentes ou no recesso de seus lares.
 – Como é?
 – Aí galera.
 – Quais são as instruções do técnico?
 – Nosso treinador *vaticinou* que, com um trabalho de concentração coordenada, com energia *otimizada*, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, *concatenaremos* um contragolpe agudo *com parcimônia* de meios e extrema objetividade, valendo-nos de desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela revisão inesperada do fluxo de ação.
 – Ahn?
 [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Aí Galera. In. CEREJA, William Roberto. *Texto e interpretação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005, p. 23.

O evento comunicativo é de uma entrevista, em que a variedade comumente esperada é a culta. Porém, quando o entrevistado, como no caso, é um jogador de futebol, que geralmente vem de classes menos abastadas e é frequentemente estereotipado como “inculto” e “malfalante” da língua, marcas estigmatizadas passam a ser esperadas em seu discurso.

No entanto, o jogador surpreende o jornalista quanto ao modo de dizer, intencional e estrategicamente, apresentando, em sua linguagem, exemplares das variedades cultas da língua, como os seguintes elementos léxico-semânticos: “aficionados do clube” (torcedores do clube), “vaticinou” (prenunciou, profetizou), “energia otimizada” (energia dada ao máximo), “concatenaremos um contragolpe” (articular, planejar uma revanche), “com parcimônia” (cuidado, ponderação).

Assim, o conceito de norma linguística, geralmente previsível e relacionado às manifestações linguísticas concretas, mas não ao discurso em sua amplitude, é, nessa perspectiva, reanalisado, pois os sujeitos, os usos linguísticos e os sentidos são “construídos” durante as interações, e não determinados previamente. Mesmo aquilo que é considerado adequado a uma situação pode ser subvertido, observando-se por esse prisma.

As abordagens interacionais da sociolinguística, embora voltadas para aspectos multimodais (linguísticos e extralinguísticos), enriquecem o olhar sobre a variação, revendo, inclusive, a noção de competência linguística dos falantes, pois esta passa a abranger capacidades sociais, interacionais e de rotinas comunicativas.

O falante produz, então, comportamentos não só adequados aos contextos de uso (sabendo em que contexto se encontra, se mudou etc.), como também a seus propósitos

comunicativos, que podem se alterar numa mesma ocasião, redistribuindo ações cooperativas e reorientando escolhas linguísticas.

Esse outro olhar sobre a variação adquire muita significância nas práticas pedagógicas de leitura, de escrita e de reflexão linguística.

1.7 Concepções de língua na Sociolinguística Educacional: balizas para o ensino da variação linguística

O panorama teórico traçado remete-nos inequivocamente ao fundamental papel que a linguagem exerce em nossa vida social, com todas as suas implicações *práticas, individuais, culturais, históricas, ideológicas e políticas*.

A princípio, como atesta Preti (2005, p. 186), a Sociolinguística não surgiu com preocupações direcionadas à educação, pois buscava na verdade descrever os espaços sociolinguísticos ajustados às comunidades linguísticas. O próprio Labov dizia ser o sociolinguista “essencialmente um analista, não um educador” (LABOV, 1974, p. 78).

No entanto, as reflexões sociolinguísticas voltaram-se, com o passar do tempo, direta ou indiretamente para o ensino de língua em diversos países, constituindo o que hoje se concebe por *Sociolinguística Educacional*. Bortoni-Ricardo (2005) abrange sob esse termo as pesquisas e as perspectivas teórico-metodológicas da Sociolinguística de diferentes vertentes que de algum modo preocupam-se com os processos educacionais, sobretudo os relativos à língua materna.

Essas preocupações foram surgindo necessariamente a partir de constatações dos resultados do fracasso escolar evidenciados em altos índices de repetência e de evasão de minorias de toda sorte: étnica, sociocultural, socioeconômica. Não se pode deixar de perceber que o fracasso da escola para o povo tem relação com problemas linguísticos (SOARES, 2005).

No Brasil, a escola pública, a partir de meados do século XX, alterou muito suas características, devido a uma manobra política conhecida em nossa história educacional como “democratização do ensino público”. Essa manobra consistiu na ampliação do acesso à educação pública das classes populares, que terminou por desaguar no aumento e na diversificação dos estudantes que lhe recorriam (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 83).

A escola passou, então, a agregar alunos de origens socioculturais muito diversas, não mais apenas de classes altas da população urbana como antes, senão, consubstancialmente,

das classes trabalhadoras, que reivindicaram seu acesso à escolarização formal, vendo nisto uma forma de alterar a realidade de suas condições sociais, principalmente através da escolarização dos filhos.

No esteio dessa democratização, sobrevieram muitos fatores estruturais e pedagógicos negativos, como salienta Bagno (2007c, p. 31): o desprestígio do magistério nas classes urbanas abastadas; as precárias condições de trabalho (prédios mal-acabados, salas de aula muito cheias, pouco material pedagógico); o rebaixamento dos salários dos mestres; o material e a técnica didáticos que não contemplavam os novos alunos etc.

Essa escola mais acessível, mas ainda não essencialmente democratizada, apresentava concepções linguísticas e pedagógicas que não se ajustavam ao novo alunado (SOARES, 2005). Advém desse período o mito, em nosso imaginário social, de que a escola pública de antigamente era melhor.

Tendo isso em vista, não há como deixar de observar que o modo como se compreendem os fenômenos linguísticos enviesa, consciente ou inconscientemente, a atuação docente no ensino de línguas. Sendo assim, “nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um *conjunto de princípios teóricos*” (ANTUNES, 2003, p. 39, grifo nosso) que direcionam essa compreensão.

Partimos, pois, da ideia fundamental de que em tal ensino “tudo [sem exagero] dependerá da *noção de língua que se tiver em mente*” (MARCUSCHI, 2002b, p. 21, grifo nosso), para refletirmos sobre sua importância na prática pedagógica da *variação linguística*, considerando suas relações com as noções de *sujeito, texto, leitura e escrita*, adotando aquela que se mostra mais afeita a nossos objetivos.

Atualmente, nosso ensino de língua é perpassado por, ao menos, as seguintes concepções de língua relacionadas às teorias que salientamos nas seções anteriores: *representação do pensamento; sistema virtual ou código/instrumento de comunicação; realidade heterogênea; discurso ou forma de interação*. Analisaremos essas visões em relação às possíveis práticas de ensino, sob o enfoque sociolinguístico.

Uniremos as duas primeiras visões sob o rótulo do que vínhamos chamando de *língua-sistema* (cf. *seções 1.3 e 1.6*), analisando sua relação com a terceira, e as separaremos da última, pelo fato de serem tomadas como monolíticas, seguindo o exemplo de Koch (2006), Marcuschi (2008) e Travaglia (2005).

1.7.1 Língua-sistema e sua abordagem sociolinguística educacional

A primeira concepção integrante da língua-sistema é a *língua como representação do pensamento*, vinculada à Gramática Tradicional e aos estudos da Lógica⁵¹, 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.

A língua vista dessa forma, rege-se por uma profunda monologia⁵² 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*, ela prevê 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 é a captação dos sentidos que estavam na intenção do autor e se limita a descobrir o que este buscou dizer.

A segunda é a *língua como estrutura, sistema ou instrumento de comunicação*, vinculada ao Estruturalismo, ao Gerativismo e à Teoria da Comunicação⁵³, observada por dois vieses.

No primeiro, é *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 (MARCUSCHI, 2008).

No segundo, é também regrada em seus planos para servir de conjunto de “ferramentas” do comunicar, de que o sujeito deve apropriar-se para elaborar mensagens codificadas, a serem simplesmente decodificadas.

⁵¹ Matos e Silva (2005, p. 15-16) ressalta que essa corrente liga-se aos afluentes da Lógica e se mantém até os dias atuais em nossa cultura, sendo um dos argumentos de legitimação da norma-padrão.

⁵² Bakhtin (2006), face ao dialogismo, atribui a esse conceito a ideia do imanentismo linguístico, que não compreende os fenômenos da linguagem na integridade do discurso.

⁵³ Roman Jakobson é um expoente dessa teoria. O esquema comunicativo (código, emissor, receptor etc.) e as funções da linguagem analisados por ele constam em muitos de nossos livros didáticos até hoje.

A partir desse viés duplo, 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, estabelecida através de elementos linguísticos; o texto oral se distancia muito do escrito, conceptualmente visto como mais “lógico”. E a leitura é a decodificação das mensagens dos textos, isto é, a apreensão da significação presente apenas em sua explicitude linguística⁵⁴.

Na língua-sistema, o tipo de ensino que se lhe enquadra (TRAVAGLIA, 2005) é o *prescritivo* e, conseqüentemente, *proscritivo*, que objetiva alterar padrões de uso linguístico, vistos como *errados*, por *corretos*, em virtude de a escola conceber como única possibilidade expressiva da língua a norma-padrão.

Esse modelo de ensino, preponderante até os anos 70, estava profundamente atrelado à escola tradicional. Voltada para a classe dominante, ela focalizava a norma-padrão, identificada como variedade culta da língua, baseada na literatura canônica do passado e cultivada em gramáticas e dicionários, pois partia do pressuposto de que o aluno vivia em ambiente sociocultural enriquecedor e de que já era “conhecedor desta norma” e, assim, ensinava-lhe um método teórico para explicá-la e descrevê-la, mediante nomenclatura oficial⁵⁵ (AZEREDO, 2005).

Frente à sua abertura para o povo, essa escola, despreparada, passou a refletir em seu microuniverso a desvalorização linguística de algumas variedades, gerada pelo purismo sedimentado na sociedade, em nome de uma defesa normativa da língua⁵⁶, que, sendo corrompida, tinha que ser defendida a qualquer custo, mesmo que se tivesse que estigmatizar e calar quem quer que fosse.

Magda Soares (2005) apregoa que o ensino de língua destinado às camadas populares no molde escolar tradicional tem tido um papel capital no fracasso da escola como um todo. Para a autora (2005, p. 6):

⁵⁴ Ignora-se o nível de implicitude que os textos apresentam, fator importantíssimo na construção de sentido no ato de ler, como atesta a Linguística Textual (KOCH, 2006).

⁵⁵ A NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), uma lei instituída em 1959, com o objetivo de unificar a metalinguagem do ensino tradicional de Português.

⁵⁶ O prestígio da norma-padrão perpassa todos os segmentos sociais, sem se restringir ao grupo de falantes que a usam em maior frequência: “o cidadão erudito valoriza a língua culta, que por sinal é o seu meio natural de comunicação, mas o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

[...] o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

A princípio, as teorias que buscaram explicar insucessos linguístico-escolares estavam muito relacionadas à visão de língua-sistema. Elas focalizavam o *déficit genético*, segundo o qual os alunos de classes populares seriam inferiores de modo inato, ou o *déficit cultural*⁵⁷, 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 próprio aluno*, que carregaria consigo a culpa de seus fracassos.

Há, nesse enfoque, uma profunda redução do fenômeno linguístico, porque sua ênfase está *apenas nas formas da língua*, encerrando-se somente *numa norma* eleita, o bem falar, que por sua vez se encerra num *conjunto de regras* deste bem falar, que, ademais, encerra-se numa *teoria explicativa* pautada em metalinguagem (BAGNO, 2002). Constitui-se, dessa forma, o seguinte vetor de reduções: língua → norma-padrão → gramática normativa → nomenclatura gramatical⁵⁸.

O estudante que apresente com maior frequência variedades estigmatizadas em sua fala passa a ser considerado cognitiva (sem inteligência), linguística (sem gramática) e culturalmente (sem cultura) deficiente. É aquele que não consegue elaborar raciocínios lógicos, está mergulhado no escuro cultural e precisa ser salvo da ignorância, para não mais corromper a “língua” (leia-se norma-padrão).

O mundo da escola, com seus saberes eruditos traduzidos pela norma-padrão, confronta-se, através da variação linguística, com mundos próprios de cada sujeito-aluno, cheios de antecedentes socioculturais, de leituras da “palavra-mundo” (FREIRE, 1999), de identidades sociais e de sistemas de interpretação da realidade.

Em tal confronto, esquece-se de que as variedades traduzem formas de conceber o mundo, conjuntos de valores, de crenças, de modos de viver, plenos de práticas culturais (o funk ou o rap que o aluno ouve, o discurso que usa como vendedor de balas em trens, por exemplo), que, sendo desautorizados e deslegitimados, os alunos também etnocentricamente o serão.

⁵⁷ Segundo Bernstein, “o processo de socialização das crianças da classe média levaria à aquisição dos dois códigos, o elaborado (variedades cultas) e o restrito (variedades populares), enquanto o processo de socialização das crianças da classe trabalhadora daria acesso apenas ao código restrito” (SOARES, 2005, p. 25).

⁵⁸ Na *seção 1.5.2*, apontamos a complexidade em torno da noção de norma. A língua apresenta uma pluralidade de normas (linguístico-sociais) que não pode ser reduzida à norma-padrão, constructo ideológico.

Se se manifestam de forma “errada” é porque não sabem pensar, pensam de forma ainda muito rudimentar ou, ainda, porque não sabem gramática. Seus “erros” se dão em todos os planos linguísticos e não linguísticos e têm de ser eliminados, pois se ditam pela noção de *português bom* ou *ruim*, o que revela desconhecimento da escola sobre as variedades linguísticas existentes. Se figuram na fala, são repreendidos oralmente (*Não é assim que se diz! Está errado! Isso não é português*), se na escrita, são “canetados” de vermelho.

Não há qualquer preocupação com as interferências entre variedades advindas de antecedentes socioculturais ou entre a fala e as convenções da escrita. Vários problemas são todos categorizados como *erros de português*, muitas vezes sem ser diferenciados, e muitos deles, além do mais, estão na fala pouco monitorada do professor, que talvez não tenha consciência disto (BORTONI-RICARDO, 2005):

a) sejam de *regras fonológicas, morfossintáticas e léxico-semânticas*: *homi* por *homem*, *mostranu* por *mostrando*, *eles come* por *eles comem*, *as divisa* por *as divisas*, *abóbra* por *abóbora*, *ajuntar* por *juntar*, *seje* por *seja*, *é pra mim fazer* por *é pra eu fazer*, *é dez hora* por *são dez horas*, *dentu* por *dentro*, *padrim* por *padrinho*, *linfática* por *enfática*;

b) sejam de conhecimentos insuficientes das *convenções da escrita* (representação ortográfica de fonemas, interferência entre vocábulo fonológico e formal, fenômeno da ligação, emprego das maiúsculas, segmentação gráfica, arbitrariedade da convenção etc): *derrepente* por *de repente*, *caza* por *casa*, *uquê* por *o quê*, *a tenção* por *atenção*, *oliar* por *olhar*, *jege* por *jegue* etc;

c) sejam de *transposição dos hábitos de fala para a escrita* sem devida intencionalidade: repetições, organizadores textuais típicos da oralidade (e, aí, daí, então, né etc.) etc.

Esses traços não devem ser, contudo, substituídos de modo impositivo por regras da variedade padrão, o que configuraria prática “dialetofágica” da escola (UCHÔA, 2008). Encarar a língua como inventário homogêneo e acabado, negando sua variabilidade e pregando o desrespeito pelas diferenças, tem gerado uma arena de disputa entre o saber linguístico intuitivo do estudante, marcado pelo “descolarizado”, e a *norma pedagógica* (GNERRE, 1988), imagem da língua escrita formalizada idealmente, que a escola reproduz sem reflexão crítica, de modo improdutivo.

Não podemos esquecer que esse ensino é também descritivo⁵⁹, já que descreve, ao menos no campo das ideias, as variedades cultas. Um ensino descritivo (TRAVAGLIA, 2005) apresenta as possibilidades de uso da língua, nas suas muitas variedades, sem a intenção de alterar a do estudante, mostrando-lhe como outras podem e devem ser utilizadas.

Entretanto, voltar-se apenas para uma dessas variedades, descolando-a como objeto autônomo das práticas sociais e negando a heterogeneidade constitutiva da língua, o que nossa escola tem tradicionalmente feito, pode limitar as possibilidades comunicativas dos estudantes. Na verdade, essa perspectiva tende a inibir a liberdade de escolha, para cada situação de interação, de distintas formas de dizer. Sobre tal situação, são-nos muito elucidativas as palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Ademais, é comum nas práticas escolares, deste viés, ater-se, quase sempre, a elementos que não ultrapassam os limites do período, como fonemas, palavras, orações, apartando a língua de sua realidade interacional, fazendo com que as pessoas pensem equivocadamente que as “multiformas” e as plurissignificações linguísticas possam estar contidas num compêndio gramatical ou num dicionário. O texto, assim, produto de codificação ou fruto de pensamento, serve mais como pretextos metalinguísticos que como unidades comunicativas.

A máxima expressão do ensino centrado nessa dupla visão é considerar que a análise da língua, através das explanações metalinguísticas⁶⁰, calcadas em classificações gramaticais de toda sorte, plenas de nomes como “sujeito, predicado, objeto direto” etc., garanta ao utente domínio das variedades urbanas cultas, prática já há muito negada (POSSENTI, 2005; LUFT, 2005).

Parte do professorado, voltada ainda para esse tipo de ensino, apenas repete e reproduz conceitos e regras, e sua função é preencher uma “folha em branco”: o sujeito-aluno. Basta-lhe saber as disciplinas tradicionais (Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe) para ensinar conteúdos bastante solidificados, inabaláveis e inalteráveis.

⁵⁹ Nossa gramática a serviço da escola é normativo-descritiva (UCHÔA, 2008).

⁶⁰ Isso não significa não trabalhar nenhuma habilidade, pois pensar “metalinguisticamente” é comum “aos vários campos do conhecimento humano” (TRAVAGLIA, 2005), porém pautar o ensino nessa única habilidade é reduzir muitíssimo as tarefas da escola em termos de linguagem.

Entretanto, o professor, a escola e a sociedade não são mais os mesmos, logo, o ensino também não o pode ser. A função do mestre como transmissor absoluto do conhecimento⁶¹ “belo, lógico, e único” perde completamente o sentido, sobretudo, pelo fato de que, hoje, conhecer está a um clique de dedos no mundo virtual da *Internet*, repleto de práticas escritas.

1.7.2 Língua-sistema heterogênea e sua abordagem sociolinguística educacional

Quando traçamos o histórico da Sociolinguística na *seção 1.3*, salientamos que, no surgimento da disciplina, 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, a noção de língua *como sistema heterogêneo*.

Vinculada ao Variacionismo, parece uma variante da primeira visão. Já exploramos tal conceito e não o retomaremos aqui para evitar repetições desnecessárias, ficando apenas com a ideia de que a Sociolinguística deixou-nos o legado do feixe de variedades legítimas que é uma língua.

O sujeito neste modelo torna-se menos passivo, menos subjugado às formas linguísticas, fato evidenciado por suas escolhas de recursos verbais, seja por insegurança linguística seja 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)⁶², mesmo que mais adequadas. E a leitura é ainda sua decodificação e leva em conta fatores como sexo, idade, classe social etc. dos interlocutores.

Labov (1974), em pesquisa realizada sobre o *black english vernacular*, o inglês negro vernáculo dos adolescentes dos guetos do Harlem, na cidade de Nova Iorque, buscou “estudar a causa do fracasso escolar, em particular das dificuldades em leitura” (CALVET, 2002, p. 98), dos jovens.

O linguista atestou que as variantes apresentadas no comportamento linguístico do grupo integravam o conjunto de seus valores culturais, como o sentimento de pertencimento étnico e o comportamento dos guetos, diante dos valores dominantes na sociedade nova-

⁶¹ É a concepção bancária de educação bancária de educação, em que “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” é muito comum (FREIRE, 1996, p. 57).

⁶² Nessa concepção, a escrita deixa de ser associada à formalidade, à norma-padrão ou à razão e a fala à informalidade e ao caos (MARCUSCHI, 2007b, p. 32). O falante pode ser fluente nos dois modos e variar a língua em ambos.

iorquina. Ademais, constatou que essa variedade seguia suas próprias regras, com “lógica inerente”, distintas das regras do inglês *standard*, e que, entretanto, não eram linguística ou culturalmente inferiores às deste (LABOV, 1974).

Ao pregar a legitimidade e a regularidade das variedades do inglês negro vernáculo, diferentes do inglês *standard*, evidenciou na educação estadunidense a “mútua ignorância” entre professores e alunos de minorias nos processos de ensino da língua (LABOV, 1974, p. 71). O autor ateu-se, nesse item, às interferências que os traços linguísticos variáveis causavam à aquisição da norma-padrão.

Essa seria, segundo Bagno (2008, p. 10), a grande contribuição de Labov à pedagogia linguística, já que “tem inspirado a luta daqueles que reconhecem no uso da língua o mais importante elemento da cultura e da vida em sociedade, sendo portanto um constituinte essencial da consolidação da cidadania e do convívio democrático”.

Ao pregar a lógica dessas diferenças linguísticas, Labov visava a garantir-lhes respeito e legitimidade, reconhecendo o direito expressivo das minorias na comunidade nova-iorquina. Em suma, suas reflexões sobre o *black english* serviram de bandeira de luta contra o preconceito linguístico.

Posto isso, o Variacionismo, como vertente quantitativa da Sociolinguística Educacional, passou a negar as teorias das deficiências, em seus pressupostos cientificamente inaceitáveis, e a pregar análises contrastantes entre variedades linguísticas numa postura descritiva, além de propor um *currículo escolar bidialetal*: os alunos aprenderiam em seu vernáculo, que seria mantido ao menos na fala, e iriam paulatinamente se apropriando de recursos da norma-padrão, que se apresentariam mais na escrita e que poderiam viabilizar sua mobilidade social (BORTONI-RICARDO, 2005). Assim, o foco educacional do problema recairia sobre as *diferenças linguísticas*.

Apesar do enorme salto rumo à correlação com o social, não nos parece que, nessa visão, deixe-se de focar as formas linguísticas. O ensino passa a identificar e analisar conjuntos de características das variedades, que passam a ser adequadas ou inadequadas, volta-se mais para a fala, porém se mantém na postura descritiva, apenas de reconhecimento, que visa a levar o aluno a aprender mais acerca da instituição linguística em associação com as demais.

Sem dúvida, identificar as diferenças, saber como elas são estabelecidas e quais regras seguem, num trabalho de compreensão do fenômeno na direção de seus elementos condicionantes, é imprescindível, mas ainda é pouco para as práticas comunicativas, no

sentido de que não se desenvolve um trabalho que privilegie a complexidade das muitas inter-relações e dos muitos sentidos estabelecidos nos usos.

É comum nas práticas de ensino em tal modelo a postura de substituição de uma variedade por outra, desconsiderando diversos aspectos que permeiam a ação discursiva, como intencionalidade, situação interativa ou dinâmica de papéis sociais, o que também é pouco proveitoso.

Além disso, traz-se o retorno à metalinguagem em si, acreditando-se que classificar determinadas formas como regionais ou sociais contribuirá para a proficiência linguística dos estudantes. Facilmente, em tal visão, pode-se cair na compartimentalização e no estaticismo classificatório das variedades, sem que fatores importantes, que estão para além das formas e de suas correlações rígidas com elementos sociais, sejam observados. Seu viés social ainda é restrito, como atestamos na *seção 1.6*.

Por outro lado, estudos de tal ordem tornaram possível reconhecer relações de poder traduzíveis nas diferenças linguísticas (variedades prestigiadas e estigmatizadas), como aponta Soares (2005), e rechaçar com argumentos científicos o infundado preconceito linguístico, rejeitando de vez o lema “diferença é deficiência”. Porém, é preciso que o professor esteja comprometido com a conscientização dos estudantes sobre os valores sociais direcionados às variedades.

Alia-se ao compromisso anterior, o de levá-los a compreender a real importância do domínio de estilos formais das variedades urbanas cultas, necessários à desenvoltura nas práticas escritas valorizadas, em oposição a uma postura que encara a língua de forma homogênea.

Talvez esse seja o maior desafio do ensino de língua materna, pois *um de seus objetivos* (um deles, fique claro!) é “ensinar o português padrão (leia-se variedades urbanas cultas), ou, talvez mais exatamente [...] criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 2005 p. 17). Qualquer outro argumento contrário a esse é mero equívoco.

Assim, estabelecer claramente o relativo valor prestigioso das variedades urbanas cultas na sociedade é crucial para o entendimento de sua importância e lugar no ensino de língua, como propõe Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

Algumas (maneiras de dizer) conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as

variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhe pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.

1.7.3 Língua-discurso e sua abordagem sociolinguística educacional

Finalmente, 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 vindouras: *língua como atividade de interação (visão sociointeracionista)*.

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*⁶³. Ela pode também ser denominada *funcional* ou *discursiva* (ANTUNES, 2003) e constitui o que já vínhamos chamando de *língua-discurso* (cf. *seção 1.6*).

Apesar dos presumíveis sucessos alcançados pela educação tradicional (cf. *seção 1.7.1*), voltada para estudantes que “eram usuários (muito próximos) da língua que iam aprender a escrever e analisar” na escola (AZEREDO, 2005, p. 99), esse modelo de ensino, com agudos ecos ainda hoje, incitou, no decorrer da década de 80⁶⁴, e ainda vem incitando, acaloradas discussões críticas em âmbito universitário e governamental acerca da urgência de vê-lo alterado.

No período, ponderações críticas de toda ordem foram levantadas em relação à concepção de língua-sistema que a ele se vinculava: *excesso de metalinguagem, valorização excessiva da gramática normativa, preconceito com determinados usos linguísticos, desvalorização das variedades dos alunos, necessidade de revisão do conceito de erro linguístico e de adoção do texto como unidade de ensino*. Tais críticas refletiam o desenrolar das pesquisas linguísticas desde os anos 60, cujo conjunto constituía o que se convencionou chamar de *Guinada Pragmática*.

A Guinada Pragmática foi uma ruptura epistemológica no modo de conceber a linguagem, a língua e seu ensino. A partir desse rompimento, passou-se a observá-los em função do *uso*, da prática da linguagem (RANGEL, 2002), de acordo com o conjunto de

⁶³ Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Pragmática, Semântica Argumentativa, Sociolinguística Interacional.

⁶⁴ Não se pode deixar de ressaltar que já existiam tais críticas anteriormente. Faraco (2007, p. 24) refere-se, por exemplo, a um texto do filólogo Gladston Chaves de Melo, de 1949, cujo tema era o debate sobre “os vícios de nosso ensino gramatical”.

orientações teóricas que alertava para aspectos até então rechaçados, como as noções de contexto e de interação.

Ao repelir a língua apenas como código e sistema de formas linguísticas e como fruto do sujeito monológico, a noção língua-discurso adota a dialogia e a interação nos moldes bakhtinianos⁶⁵ para observar atentamente muitos aspectos *do uso linguístico*.

Assim, a língua passa a ser encarada como 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 linguística. Marcuschi (2007b, 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*.

Há, ao menos, dois pontos a lhe ressaltar: o primeiro é que, como aponta Marcuschi (2008), o sistema linguístico (léxico-gramatical) não é negado, pois não há língua sem regras ou sistematicidade que regulem seu funcionamento nas tradições históricas de seu fazer-se “língua”, o que o autor prega na noção acima é a elasticidade do sistema, que se ajusta aos usos linguísticos e não está, de antemão, determinado em formas prontas; o segundo é que a indeterminação sintático-semântica “determina-se” em cada textualização realizada nos usos concretos (a escolha entre voz passiva ou voz ativa e o uso da palavra manga no sentido apropriado ao objetivo do comunicar, por exemplo)⁶⁶.

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 processo que concretiza e constitui cada evento comunicativo empreendido pelos sujeitos em interação. Sua produção e recepção, oral ou escrita (não superiores e inferiores ou lógicos e ilógicos), pressupõem ações realizadoras da complexa tarefa de produzir *sentidos*, constructos destas ações.

⁶⁵ Koch (2006) sublinha a origem dessa visão de língua nos estudos de Bakhtin.

⁶⁶ Geraldi (2003, p. 11) revela que essa indeterminação se constitui na efemeridade das situações concretas e na historicidade da própria língua, “num fazer contínuo que está sempre se constituindo” entre o acaso do uso e a regularidade do sistema, entre o previsível e o imprevisível.

Nessa visão, 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 as formas linguísticas 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 é constitutiva da ordem social” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 147) e linguística.

Essa 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 socialmente⁶⁷ (BORTONI-RICARDO, 2005).

Esse modelo foi contundentemente criticado, junto ao da diferença linguística (Variacionista), pela Sociologia da Linguagem (BORTONI-RICARDO, 2005; SOARES, 2005), através do argumento do *capital escolarmente rentável*, associado à Teoria do Capital Simbólico (cf. *seção 1.4*), que taxava ambas de pregadoras de um ingênuo igualitarismo entre as diferenças linguísticas, pois tendiam a naturalizar tais diferenças, sem questionar seu reflexo ante a desigualdade social mais ampla.

Essa observação crítica entendia que se buscava alterar os rumos do fracasso escolar por meio das diferenças linguísticas ou dos métodos com o objetivo de “adaptar” o estudante ao modelo linguístico institucionalizado e prestigiado, sem analisá-lo criticamente. A escola, assim, *estaria impotente* diante das desigualdades econômicas e sociais do modelo capitalista, e a discriminação linguística em seu interior somente se resolveria com o fim da relação dominante-dominado na sociedade como um todo (SOARES, 2005).

As ideias de *adaptação* e de *impotência* foram, contudo, rechaçadas por Magda Soares (2005) com quem concordamos. A autora argumenta em função de uma *escola transformadora* no ensino de língua das camadas populares, aos moldes de Paulo Freire, que tome o que é significativo das propostas sociolinguísticas e as transforme na direção do “empoderamento” linguístico-crítico do aluno, para que este possa atuar diante das desigualdades sociais (SOARES, 2005, p. 74, grifo nosso), já que o próprio povo vê na escola uma via de luta:

Em primeiro lugar, uma escola transformadora *não aceita a rejeição* dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos quanto o dialeto de prestígio [...], mas também, e sobretudo, por que *essa rejeição teria um caráter político inaceitável*, pois significaria uma rejeição da classe social, através da linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo não a função de adaptação

⁶⁷ No Brasil, pesquisas de Sociolinguística Educacional, de caráter etnográfico, têm-se pautado justamente na interação professor-alunos, objetivando desvendar “as consequências que a variação linguística e cultural tem na construção do processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 207).

do aluno às exigências da estrutura social [...], mas a de *instrumentalização do aluno*, para que *adquirir condições de participação na luta contra as desigualdades* inerentes a essa estrutura.

Nesse panorama, é necessário, segundo Bortoni-Ricardo (2005), que a escola não somente descreva a variação, trocando a gramática normativa por uma gramática variacional, fazendo o mesmo que a educação tradicional, mas que se volte política e ideologicamente para uma *pedagogia culturalmente sensível*⁶⁸ às diferenças linguísticas, culturais e sociais de alunos e professores. Assim, pode-se atuar nas interações de sala de aula de modo mais eficaz, buscando superar distorções sociais do país.

A pedagogia culturalmente sensível possui os seguintes princípios (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 209): aproveitamento das experiências linguísticas e interacionais anteriores do estudante, sem as tolher; distinção entre fala e escrita; permissão da expressão verbal, ratificando o aluno como falante legítimo; fornecimento de modelos das variedades cultas da língua, mostrando-lhe *como, quando, onde e por que* usá-los.

Atitudes nessa direção tornam possível que o ensino não gere situações conflitantes e desrespeitosas, mas sim acolhedoras, que aceitem a variação linguística e que a tornem funcional. Para isso, Bortoni-Ricardo (2005) propõe que a Sociolinguística Educacional arrole uma perspectiva integradora, que alie fundamentos teóricos do Variacionismo e da Sociolinguística Interacional, de modo a criar meios adequados às peculiaridades dos alunos de classes menos favorecidas, instrumentalizando o professor para lidar com elas.

Sendo assim, o ensino de língua, no âmbito sociolinguístico, se redefine, prevendo propostas “multidialectais”, “multiestilísticas” e “multiculturais” (BORTONI-RICARDO, 2005) que identifiquem e distingam traços variáveis, observem sua complexidade nas interações e conscientizam sobre sua valoração social.

Reconhecemos a valiosíssima importância das pesquisas do processo interacional professor-aluno para a pedagogia da variação linguística, a exemplo do *Projeto Currículo Bidialectal de Língua Portuguesa para o 1º Grau*, coordenado por Bortoni-Ricardo nos anos 90, em Brasília. Essas são tarefas, sem dúvida, preciosas para a ação frente à frágil formação do professor e à complexa e negativa reação que pode ser gerada na tríade escola-linguagem-sociedade (SOARES, 2005).

⁶⁸ “Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e de impedir a gênese do conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alunos e seus professores” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 119).

No entanto, sabendo que ainda existem poucas publicações voltadas para atividades de ensino da variação linguística e que as pesquisas sobre nosso espaço sociolinguístico têm se desenvolvido consideravelmente, defendemos que focalizar *apenas* (fique claro) as interferências das variáveis linguísticas e os procedimentos interacionais de ensino-aprendizagem não são ações suficientes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o fenômeno. Principalmente se o professor continuar baseando-se num olhar descritivo ou instrumental sobre a língua, considerando traços variáveis somente na perspectiva comparativa ou substitutiva.

Geraldi (2009) assevera acertadamente que, na visão sociointeracional, a ideia de variação linguística como instrumento pronto ao qual sujeito se avassala, reproduzindo-o para interagir, não se sustenta. O aluno, ao chegar à escola com as variedades que carrega, passou antes por diversos tipos de interações, em que negociou sentidos e foi aprendendo-as, ao passo que se constituía como sujeito e que internalizava categorias de compreensão da realidade, provenientes de seu grupo social.

Essa constituição não se deu no “pegar de formas prontas”, senão nas atividades de construção e de produção coletiva da língua, para as quais ele, como agente social, também contribuiu: “negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação” (GERALDI, 2009, p. 36).

Assim, diferentes “lugares sociais”, que apresentam usos diferenciados da linguagem e que abrangem outros grupos sociais, outras interações, outras categorias de compreensão da realidade, exigem logicamente outras variedades. E é nessa complexidade que se inserem o estudante, a escola e o processo educacional.

No entanto, embora haja diferença entre as variedades, o modo como foram se constituindo foi e ainda é o mesmo: a interação social, que agrega a interação verbal, que, por sua vez, realiza a língua (GERALDI, 2009). Logo, “a escola, se quisesse ser bem-sucedida [...] deveria proporcionar a maior diversidade possível de interações: é dela que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem” (GERALDI, 2009, p. 38).

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):

Este privilégio da interlocução desloca a visão de linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto e regras a automatizar (uma linguagem a que o aluno teria acesso). No mesmo sentido, não se trata de trazer para o interior da educação formal (a sala de aula) o informal (como se este lhe fosse externo), tomando a interação como dentro e sala de aula apenas como um ‘recurso didático’ de apreensões de visões de mundo, de conhecimentos ingênuos, etc. que ao longo do processo de escolaridade iriam sendo substituídos por saberes organizados e sistemáticos.

Se o texto concretiza o uso da língua nas interações, estabelecendo-se como unidade comunicativa, já que 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). Sendo assim, o ensino passa a ser produtivo e a objetivar a aprendizagem de novas habilidades linguísticas, como aponta Travaglia (2005).

Num ensino pautado nessa visão, não se exige do professor somente o domínio de tópicos gramaticais porque suas incumbências se ampliam. Esse novo mundo de linguagem advindo das interações solicita-lhe que tenha possua noções básicas de Análise da Conversação, Pragmática, Linguística Textual etc., que o respaldem nos princípios sociolinguísticos, para que empreenda tratamento adequado da variação em suas ações pedagógicas.

Além do mais, espera-se dele outra postura frente às atividades de construção de sentidos. Os diversos textos usados em aula farão com que ele saia do lugar confortável do ensino de gramática, para lançar-se, com base nas teorias linguísticas, a precariedades e singularidades das interações ao lado do aluno, como um mediador.

Seu trabalho deve proporcionar meios de ampliar as experiências linguísticas dos estudantes em novos modos de dizer, para que, no desenvolvimento do processo pedagógico, estes possam assumir gradativamente outros papéis sociais, chegando a dominar estilos de língua muito monitorados, cabíveis ou necessários a certas situações.

1.8 Variabilidade do dizer e seu papel na educação linguística

Distanciando-nos da abordagem apenas formal e imanente sobrevinda da *língua-sistema* e avançando quanto à rígida determinação do sujeito ante os fatores sociais categóricos, proveniente da *língua-sistema heterogênea*, pautamo-nos na concepção

sociointeracional da *língua-discurso*. A partir dela, tornam-se fundamentais a heterogeneidade linguística nas práticas discursivas e o sujeito nelas envolvido.

Face a isso, somos levados a reconhecer 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”, o que apregoa a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

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 a ser empreendida pela escola, Bagno (2002, p. 18) explicita 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 que, sem dúvida, “dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência”⁶⁹ (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75) nas atividades cotidianas em que interage com familiares e com o entorno comunitário, nos espaços sociais que lhe são imediatos, em linguagem pouco monitorada e predominantemente oral⁷⁰.

No entanto, esse saber linguístico⁷¹, feito de experiências, não lhe é suficiente “para atender às convenções sociais [mais amplas], que definem o uso linguístico adequado [...] 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*.

⁶⁹ Ele já apresenta domínios da *gramática*, pois consegue comunicar-se perfeitamente com seus pares, graças a regularidades e constâncias linguísticas que adquire comunitariamente. É o que se compreende por *gramática internalizada* ou *intuitiva* (Travaglia, 2005), aquela que permite aos falantes, no decorrer da aquisição da linguagem, compreender, por exemplo, que a forma do presente do verbo saber na primeira pessoa do singular é normal em *eu sei*, e não *eu sabo*.

⁷⁰ Azeredo (2007, p. 66) ressalva que “adquirimos a fala, nas suas manifestações espontâneas, na ‘escola da vida’, mas a escrita, em qualquer de suas manifestações, na ‘vida da escola’”. No entanto, não podemos deixar de considerar que o indivíduo está, desde sempre, imbuído em diversas práticas de escrita, ao menos numa sociedade letrada, como a nossa.

⁷¹ Lembramos, nesse sentido, a metáfora de Paulo Freire (1999) reveladora de que a “leitura do mundo” precede a leitura da palavra. Isso mostra que saber a língua vai se concretizando ao longo da vida, graças ao “estar no mundo” de linguagem. Assim, esse saber está a cargo, antes de tudo, da comunidade discursiva.

Novamente, recorremos a Travaglia (2005, p. 97), como porta-voz de outros linguistas (COSERIU, 1992; ANTUNES, 2007; AZEREDO, 2007; KOCH; ELIAS, 2007, entre outros), a despeito de suas respectivas orientações teóricas, para explicitar 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 de modo algum apenas na aprendizagem do sistema linguístico, pois saber uma língua *vai muito além deste aspecto*, conforme pudemos observar nas seções anteriores. Sobre tal amplitude, salienta Coseriu (2007, p. 120) que “o professor de línguas não apenas ensina uma língua determinada, senão que seu magistério serve também para melhorar a capacidade de produzir textos”.

Desse modo, é errôneo similarizar, por exemplo, 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, outrossim, *professor de linguagem* (COSERIU, 1992).

Referindo-se às três dimensões da linguagem (*cf. seção 1.1*), Coseriu (2004) mostra que a competência discursiva forma um sistema de conhecimentos interdependentes, que aparecem *sempre* simultaneamente nos discursos. O autor o apresenta do seguinte modo (COSERIU, 1992, 2004, 2007):

a) *saber elocucional* ou *enciclopédico*: constituído pelos princípios gerais do pensar e 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 pelas competências léxico-gramaticais que permitem construir e compreender enunciados numa língua – os já tradicionais, estabelecidos em suas variedades, ou os ainda virtuais;

c) *saber expressivo*: constituído pela competência para produzir e interpretar textos orais e escritos em diversas situações de interação comunicativa, consoante os fatores: *textuais*

(modos de organização e gêneros discursivos⁷²) e *interacionais* (interlocutores, tópicos discursivos, propósitos comunicativos, situações mediata e imediata, contextos e regras dos contratos comunicativos);

Atualmente, assistimos a um legitimado querer governamental, consonante com os ganhos advindos da Guinada Pragmática, que nossa educação linguística formal seja mais significativa e mais direcionada aos aspectos da competência discursiva citados. Tal querer é vislumbrado em certas ações políticas, poucas ainda, bem sabemos.

Dentre as ações, sobressaem os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN), que buscam orientar a educação linguística brasileira. O texto dos PCN (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso) advoga 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. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Outra dessas ações está configurada no *Programa Nacional do Livro Didático* e em seus *Guias* anuais, que, respectivamente, objetivam fornecer manuais didáticos às escolas públicas e avaliar sua qualidade. O *Guia dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa de 2011* (BRASIL, 2010b, p. 20, grifo nosso) preconiza a importância da “*compreensão da variação linguística [...] no convívio democrático com a diversidade dialetal*, de forma a evitar o preconceito e a *valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística*”.

Apesar desses esforços, muitos livros didáticos estão ainda muito aquém de empreender um trabalho significativo com essa propriedade linguística (DIONISIO, 2002;

⁷² Os modos de organização dos discursos são poucos (narração, descrição, argumentação, exposição e injunção) e se interpenetram em diversos gêneros discursivos. Assim, pode-se narrar uma cena num artigo de opinião como estratégia para persuadir o leitor. Por enquanto, ficamos com esta definição provisória de gênero discursivo: são os diversos textos presentes em nossa vida diária que se relacionam às rotinas das atividades e dos domínios sociais. Nesse sentido, todo texto é sempre construído num ou mais gênero.

BAGNO; 2007c; UCHÔA, 2008), pelos seguintes motivos: 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.

A abordagem pedagógica da variação linguística, sob tais enfoques, guia-se, muitas vezes, por concepções monolíticas e redutoras do fenômeno da linguagem (cf. *seções 1.7.1 e 1.7.2*), como sinaliza Marcuschi (2002a).

Enviesada por tais concepções, 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.

Votre (2004) orienta-nos para o entendimento da dinâmica como a escola ainda age ante o fenômeno. Como agência padronizadora, centra-se nas formas prestigiadas (“O homem *cuja* calça rasgou ficou constrangido.” e “Assisti *ao* filme Cisne Negro ontem.”), as quais valoriza, rechaça as estigmatizadas (“O *framengo* ganhô mais uma.”, “*Os truvão* tão forte.”, “Gosto de ir *na* feira.”, “*Seje* rápida.”) e é alheia às relativamente “neutras” (“*Há* anos *atrás* comprei um carro.” e “*Acabou* todos os itens do estoque”), sem, no entanto, considerar as implicações discursivas e até mesmo ideológica de cada enfoque.

Dessa forma, ignoram-se a relação da variação com a atividade discursiva, via texto, seu valor e sua importância no desenvolvimento da proficiência linguística dos sujeitos. Nesse sentido, a variação deve estar relacionada ao saber elocucional, por traduzir universos de referência, conhecimentos de mundo e de práticas culturais diversas; ao saber linguístico, por configurar variados modos de dizer intrínsecos à língua e ao poliglotismo de seus falantes; e ao saber expressivo, por se mostrar precioso recurso das práticas verbais.

A partir de tal conjuntura, aponta Faraco (2007, p. 41-42) que, ao longo dos anos, muitos avanços foram empreendidos nos campos do ensino da leitura e, até mesmo, da

produção textual, entretanto, “se avançamos razoavelmente nestas duas áreas (pelo menos no plano das concepções e da prática de parcela do professorado), temos que reconhecer que ainda estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística”.

De tal forma, a variação é ainda um grande desafio a ser enfrentado pela escola, pelo Governo e pela sociedade como um todo⁷³, sobretudo porque, conforme salienta Uchôa (2008, p. 79), ela se “se torna mais premente, e complexa, numa sociedade atual como a nossa [...] caracterizada pela intensa mobilidade, pela circulação de influências culturais diversas e pelo inter-relacionamento entre variedades escritas e faladas”.

Diante de tantos outros avanços, a exemplo da Linguística Textual, cujas contribuições estão produtivamente presentes em obras direcionadas ao ensino, pouco se fez para empreender uma pedagogia produtiva da variação linguística, diferente daquela instituída nos livros didáticos, ineficiente muitas vezes, como já assinalamos. Algumas exceções podem ser vislumbradas em Faraco (2007), Bagno (2002; 2007c), Bortoni-Ricardo (2004), Franchi (1993) e Uchôa (2008).

O trabalho com textos em sala de aula, através de uma visão mais ampla dos fenômenos da linguagem, que permita realizar a educação linguística numa abrangência que perpassa os aspectos da competência discursiva, dentre os quais a variabilidade do dizer revela-se indispensável, mostra-se, pois, como uma alternativa possível para ações pedagógicas mais significativas relativas a este atributo linguístico.

Antes de nos atermos à perspectiva da variação imbricada nas práticas de estudo do texto e articulada com a concepção de língua adotada, principal objetivo desta dissertação, ampliaremos o “olhar” sobre o fenômeno, considerando-o especificamente na realidade sociolinguística brasileira.

⁷³ Ela está ainda no bojo de muitos outros desafios a serem enfrentados, que fazem parte de uma crise maior da educação brasileira, na renovação do ensino de Português, dependente de fatores “políticos, sociais, econômicos, linguísticos, psicológicos, metodológicos”, como aponta Uchôa (2008, p. 47).

2 ESPAÇO SOCIOLINGUÍSTICO BRASILEIRO: OUTROS OLHARES SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

2.1 Espaço sociolinguístico do português brasileiro

A partir dos anos 70, houve grande propagação dos estudos sociolinguísticos. No período, ampliou-se a publicação de obras orientadas nessa perspectiva, como aponta Calvet (2002), o que demonstrou o êxito da visão de língua como objeto sócio-histórico inerentemente variável e mutável. Estava, já à época, solidificada cientificamente a ideia de variação linguística.

Até o momento, temos refletido sobre o fenômeno ancorando-nos nas contribuições de dois autores sobretudo, que formalizaram o cenário da relação língua-sociedade. No entanto, sentimos a necessidade de observar determinadas idiossincrasias de nosso espaço sociolinguístico, motivados pela seguinte afirmação de Bortoni-Ricardo (2005, p. 19): “essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem de outros países”.

Ao reconstruir a trajetória sociolinguística, fomos tornando convictos de que, como propõe a autora, não se pode realizar uma simples “importação” teórico-metodológica, sem pertinente olhar crítico, e aplicá-la a nosso espaço variacional, já que este pode aproximar-se das comunidades estrangeiras analisadas por um Labov ou um Coseriu, mas pode também delas se afastar.

Como afirma Bortoni-Ricardo (2005), a maioria dos estudos sociolinguísticos estrangeiros volta-se: para comunidades bilíngues, multilíngues ou bidialetais; para comunidades de realidade crioula ou pós-crioula; e para comunidades urbanas industrializadas, cuja alfabetização está universalizada graças à força da padronização executada pela escola, como se pode confirmar nas realidades estadunidense e canadense (BORTONI-RICARDO, 2005).

É importante, portanto, situar o Brasil em tal contexto, caracterizando-o como *comunidade discursiva*, atentando para suas características sociolinguísticas, já que cada comunidade apresenta perfil variacionista particular.

Faraco (2008) alerta para o fato de que muitos sociolinguistas, hoje, têm optado por compreender uma comunidade linguística pelo prisma do compartilhamento de práticas sociais diversas, experiências realizadas em igrejas, em sindicatos, no cotidiano dos bairros,

entre outras. Nesse sentido, não importa apenas seu conjunto de formas linguísticas, mas também “um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas”, advindos das “características dessas práticas” e das “expectativas linguísticas dos grupos” (FARACO, 2008, p. 43). Por isso, doravante trataremos a comunidade linguística por comunidade discursiva.

O Brasil é um país de proporções continentais, composto por 26 estados mais o DF, habitado por aproximadamente 191 milhões de pessoas, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2010a), com realidade cultural, social e linguística múltipla, além de constituído historicamente por pluralidade étnica. E, apesar de possuir pequenas parcelas da população em situação de bilinguismo, mostra-se um país relativamente monolíngue⁷⁴, que não possui realidade linguística crioula ou pós-crioula⁷⁵.

Como aponta Bortoni-Ricardo (2005), as realidades linguísticas das sociedades têm a ver com suas configurações em *comunidades discursivas modernas* ou *tradicionais*. Estas se mantêm fortemente estratificadas no aspecto socioeconômico, mostrando-se fechadas e com papéis sociais bem demarcados, com baixo fluxo de mobilidade social, com repertório verbal contundentemente mais assimétrico e diferenciado e com acesso restrito às variedades cultas e à norma-padrão, como em sociedades de castas. Aquelas, ao contrário, são mais abertas e permitem maior flexibilidade dos papéis e maior mobilidade social, o que repercute em seu repertório verbal, que se mostra mais flutuante entre variedades sociais e estilísticas, favorecendo nivelamentos linguísticos.

A autora (2005) argumenta que dessas configurações possui o Brasil traços de ambas. Caracteriza-se por maior flexibilidade e fluidez de papéis e identidades sociais, como nas modernas, o que o torna mais receptivo a nivelamentos linguísticos. Caracteriza-se também pelo acesso restrito às variedades urbanas cultas e à norma-padrão – associadas à classe de prestígio – como as tradicionais, por conta das limitações de uma efetiva escolarização e da não erradicação do analfabetismo.

Vigora, segundo a autora (1984, p. 17), no senso comum do brasileiro, “o mito da democracia verbal”, pregador de monolingüismo no país, confundido por vezes com

⁷⁴ Embora seja comum pregar o monolingüismo brasileiro, há multilingüismo no país, haja vista o grande número de línguas de imigrantes e de indígenas. Essa situação não pode ser negligenciada taxando-se categoricamente o país de monolíngue. Posições ideológicas do tipo referem-se, na verdade, a um “pseudomonolingüismo” (CALVET, 1975, p. 106), que encobre relações de poder entre grupos étnicos.

⁷⁵ Para Lucchesi (2008), que estudou características sociolingüísticas de comunidades rurais afro-brasileiras, o caso que mais bem se ajusta à história sociolingüística do Brasil diz respeito à *transmissão lingüística irregular* – nativização de um modelo defectivo de segunda língua –, originária de uma série de mudanças lingüísticas que não resultaram numa língua crioula, mas contribuíram para a “montagem” do quadro de variabilidade que temos hoje.

homogeneidade linguística. Esse mito gera a ideia de que há, no quadro da estratificação linguística brasileira, perfeita inteligibilidade entre falantes cujas diferenças sociais mostram-se muito discrepantes. Concordamos com a posição contrária da autora em relação a esse mito e buscamos elucidá-la pelo seguinte fragmento:

Exemplo 6:

[...]
 – Você sabe escrever?
 – Sei sim senhor – balbuciou ela.
 – Veja se tem um lápis aí na gaveta.
 – Não tem não senhor.
 – Como não tem? Pus um lápis aí agora mesmo!
 Ela baixou a cabeça, levou um dedo à boca, ficou pensando.
 – *O que é um lapisai?* – perguntou finalmente. [...]

FERNANDO, Sabino. Albertina Disparue. In. *O Homem nu*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973, p. 176.

Fernando Sabino tenta retratar no texto a dificuldade de comunicação estabelecida pela disparidade sociocultural entre os interlocutores: o narrador, pessoa de elevadas condições sociais, acabara de contratar Albertina como empregada doméstica, pessoa muito simples, cuja escolaridade é baixa. Esta, mesmo sabendo escrever, revela limitações, dificuldades de compreensão linguística quando não entende a sequência fônica “lápissai”.

Muito se tem pesquisado no Brasil sobre nosso perfil sociolinguístico. Nesse sentido, hoje é importantíssimo o fato de nos reconhecermos como um país pluriétnico e pluricultural, que busca não mais negar estas características, ressalvadas as devidas exceções, como o preconceito linguístico ainda muito arraigado e velado em nossa sociedade.

Tais pesquisas distribuem-se por projetos desenvolvidos em muitas instituições universitárias e dispõem de muitos dados de nosso perfil variacional. Entretanto, elas ainda são “desconhecidas” do público mais geral e do professorado em particular, restringindo-se quase sempre aos ambientes acadêmicos.

Desde a década de 70, há várias tentativas de enquadrar a variação num painel “classificatório”. Em Portugal, Carvalho (1970) distinguia tal qual Coseriu (cf. *seção 1.5*) variação *diatópica*, *diatrática* e *diafásica* no conjunto das variedades *sincrônicas*, e acrescentava a variação *diacrônica* (histórica ou temporal), privilegiando fatos que “determinam” os graus de aproximação e de afastamento entre comportamentos linguísticos no interior das comunidades discursivas

No mesmo período, entre nós, Dino Preti publicava sua tese de doutorado, na qual resumiu as perspectivas estrangeiras sobre o fenômeno, adaptando-as à realidade do português brasileiro e demonstrando “fatores extralinguísticos que influem na [nossa] maneira de falar”, que envolvem “dimensões geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociológicas, estéticas” (2003, p. 17).

Entretanto, não o faz sem observar criticamente o quadro elencado. Numa perspectiva da qual somos adeptos, o autor (2003, p. 20) alerta para o fato de que a recorrência dessa classificação em diversas obras pode veicular a “falsa impressão” de que o levantamento dos fatores condicionantes da variação é algo facilmente controlável, estanque e possível de prever.

Consequentemente, explicita que “nem sempre é possível dizer-se com precisão que um indivíduo de determinada região, cultura, posição social, raça, idade, sexo etc. escolha estruturas e formas que pudéssemos de antemão prever” (PRETI, 2003, p. 20), porém, salienta oportunamente que a observação não invalida a pesquisa sociolinguística.

As variedades, como vimos, podem estar dispostas segundo os atributos extralinguísticos com os quais estão correlacionadas e a partir dos quais são enquadradas nos espaços sociolinguísticos, de modo a influenciar o funcionamento dos componentes sistêmicos das línguas históricas.

Sobre os atributos, o linguista (2003, p. 26) estabelece uma diferenciação, destacando os sobrevividos dos indivíduos ou dos grupos sociais que, mais ou menos uniformemente, estabelecem comportamentos coletivos, e os sobrevividos das “situações imediatas de uso da língua”. Todavia, não nega a possibilidade de haver profundas inter-relações entre eles.

Basear-nos-emos na classificação estabelecida pelo autor (2003), buscando ilustrá-la com exemplos do português do Brasil, retirados de nosso *corpus lato*, objetivando rever a tradicional classificação da variação, enriquecendo-a com considerações mais atuais de outros autores, como Bortoni-Ricardo (1984, 2004, 2005), que apresenta um modelo inovador de *continua*, demonstrando a “relativa permeabilidade e fluidez” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24) de nosso espaço variacional e evitando a armadilha do estaticismo fronteiriço rígido entre as variedades.

A autora (2005) enfatiza que os falantes brasileiros de diversas comunidades discursivas, envolvidos nas mais diferentes situações de interação, podem ser localizados em quaisquer pontos desses *continua*, que amalgamam os muitos atributos da estrutura social aos também muitos fatores funcionais, considerando sempre dois extremos.

O aporte teórico, traçado no capítulo anterior e neste capítulo, constituirá fundamental subsídio para nossa estratégia pedagógica de trabalho com a variação linguística, delimitada no capítulo 4 e para o estudo do *corpus stricto* desta pesquisa, realizado no último capítulo, já que elucida muitos dos dados que esperamos encontrar nos textos dos informantes.

2.2 Variação geográfica (diatópica)

Refere-se às variáveis linguísticas estabelecidas horizontalmente⁷⁶ no espaço geográfico, dentro das dimensões da comunidade discursiva, envolvendo *dialetos*, com diferenças mais marcantes, geradoras inclusive de inteligibilidade entre os falantes, e / ou *falares*, com diferenças menos marcantes. Ambos são relativos às origens geográficas dos sujeitos.

Essa variação, a mais perceptível no espaço sociolinguístico, é estudada especificamente pelas disciplinas Dialectologia e Geografia Linguística ou Geolinguística, que se atêm aos limites geográficos tanto entre comunidades no interior dos países, quanto entre comunidades fronteiriças.

Entre nós, pioneiro na área, Antenor Nascentes (1953) tentou delinear um atlas geográfico de nossa língua, notando duas grandes áreas dialetais (a do Norte e a do Sul), nas quais distinguiu sub-falares (amazônico, nordestino, baiano, sulista e mineiro). Embora houvesse flutuações entre os falares e faltassem isoglossas (linhas demarcatórias precisas de suas características), foi possível que ele depreendesse traços que os diferenciavam.

Esse aspecto foi contemplado nas pesquisas do NURC, realizadas em cinco grandes capitais brasileiras: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife e Porto Alegre (CALLOU; LEITE, 2002). Dos resultados, percebeu-se que a pronúncia do Rio de Janeiro é prestigiosa em boa parte do país, mas que nenhuma delas é tomada oficialmente por padrão, conforme argumenta Rodrigues (2004)⁷⁷.

⁷⁶ O termo “horizontalmente” é empregado na Sociolinguística no sentido de como se dispõe a comunidade nas dimensões do espaço geográfico, e “verticalmente”, de como se dispõe nos segmentos estratificados da estrutura social, mais precisamente quanto às classes sociais (baixa, alta e média).

⁷⁷ A mídia, ou certa mídia, comumente padroniza os falares, eliminando traços regionais. Em textos jornalísticos, o traço mais marcante da pronúncia carioca, o /s/ chiado, por exemplo, é eliminado, já o /r/ forte é mantido; o /r/ retroflexo, marca dos interiores do país, também é eliminado; assim como a abertura das vogais pretônicas, índice de dados falares nordestinos. Isso é revelador de preconceito. Já nas novelas da TV, que buscam imitar sotaques e vocabulário regionais, alguns traços figuram, mas adquirem caráter anedótico, exótico (Bagno, 2007).

Contudo, é perceptível, em nossa realidade, a presença de preconceito com determinados falares e pronúncias regionais, sobretudo em relação aos do Nordeste, de modo mais marcante nos padrões entonacionais⁷⁸ e nas realizações fonéticas e lexicais. Estas últimas são, entretanto, mais bem aceitas como índice de pluralidade cultural.

Com base em Leite e Callou (2002), em Bortoni-Ricardo (2004), em Ilari e Basso (2009) e em Bagno (2007c), traçamos um quadro de diferenças geográficas que estão presentes em todos os segmentos sociais, não só entre classes baixas, e se distribuem pelos componentes linguísticos. Entretanto, os traços mais marcantes se destacam no plano fonético-fonológico e léxico-semântico⁷⁹:

PLANO FONÉTICO-FONOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> • a realização das vogais pretônicas /e/ e /o/, em palavras como <i>verdade</i> e <i>colocar</i>: predominantemente abertas nos falares do Norte – v[□]rdadi, c[□]locar – e fechadas nos do Sul – v[e]rdadi e c[o]locar; • a realização de /r/, /s/ e /l/ em final de sílaba e de palavras, como em <i>carta</i>, <i>pasta</i>, <i>mal</i>: /r/ como fricativa velar no Rio de Janeiro e em Recife [x], como vibrante alveolar em São Paulo e Porto Alegre [r] e como retroflexa (caipira) em interiores de Minas Gerais e de São Paulo [□]; /s/ chiado no Rio de Janeiro, em Recife e em Salvador [□], sibilante em São Paulo e Porto Alegre [s]; /l/ como velarizada em Porto Alegre [□] e como vocalizada nas demais regiões [w], ou queda no dialeto caipira, como em <i>cafezá</i> por <i>cafezal</i>; • a realização da sibilante /s/ como /□/ na palavra <i>mesmo</i> (<i>mermo</i>) na região metropolitana do Rio de Janeiro; • a realização de /v/ e /□/ como /□/ em palavras como <i>vamos</i> (ramu) e <i>gente</i> (renti) em regiões do Nordeste, sobretudo Ceará; • a realização vocalizada ou despalatalizada de /□/ (lh), em palavras como <i>milho</i> (mio) e <i>filho</i> (fio), em regiões do interior de Minas e de São Paulo (dialeto caipira). • o padrão entonacional, revelador de sequências melódicas, pode ser diferente conforme a região de que provêm os falantes, os baianos, por exemplo, são conhecidos por falar de modo “descansado”, justamente pelo alongamento das vogais tônicas;
PLANO MORFOSSINTÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> • a presença ou a ausência do artigo diante de nomes próprios e de possessivos, como em “<i>O João tá em casa?</i>”, “<i>Já lavaram o meu carro?</i>”: predominância nos falares do Norte e em São Paulo;

⁷⁸ São traços suprasegmentais sobrepostos ao plano fônico, como a entonação, o acento, a quantidade etc., que possuem sentido e forte teor expressivo na interação oral imediata entre falantes.

⁷⁹ Todas as tabelas de traços linguísticos variáveis apresentadas neste capítulo visam a elucidar os elementos linguísticos que importarão bastante para o estudo de nossos *corpora*, tanto nos exemplos dos conceitos teóricos, do *corpus lato*, quanto no estudo do *corpus stricto*, já que observaremos a ocorrência da variação na linguagem de personagens e narradores em interação nos enredos das narrativas.

- a presença de *nós* e *a gente* no quadro pronominal: no Rio de Janeiro se usa mais *a gente* que em outras regiões;
- o uso da expressão *de* por *em*, em frases como “Meu curso é só de terça” no lugar de “Meu curso é só nas terças”, comum em algumas regiões de São Paulo;
- o uso de *tu* + verbo de segunda pessoa (*tu vais*), *tu* + verbo de terceira pessoa (*tu vai*) e *você* + verbo de terceira pessoa (*você vai*): as duas primeiras prevalecem no Sul e também no Nordeste, as duas últimas no Rio de Janeiro, e a última é generalizada pelo país;
- a tendência à omissão do pronome reflexivo nos verbos pronominais, como em “Já tinha visto antes, por isso não [*me*] importei”, na região de Minas Gerais;
- o uso de *mais* como preposição equivalente a *com* em frases como “Joana teve aqui *mais* Maria”;
- a formação analógica do verbo *ponhar* a partir da primeira pessoa (*ponho*) em frases como “Vô *ponhá* tudo aqui”.
- redefinição das regras de formação do imperativo, independentemente do condicionamento dos pronomes *tu* ou *você*, com emprego das formas indicativas no Centro, no Sudeste e no Sul, e de formas subjuntivas no Norte e no Nordeste, como em “*Vem* até aqui pra eu te ver melhor” e em “*Venha* até aqui pra eu te ver melhor”.

PLANO LÉXICO-SEMÂNTICO

- entre regiões existem variados termos para designar um mesmo elemento: uma espécie de carne pode ser designada por *jabá* (em algumas localidades nordestinas), por *carne-seca* (no Rio de Janeiro) ou por *charque* (em São Paulo); uma espécie de raiz pode ser designada como *macaxeira* (em algumas localidades nordestinas) ou *aipim* (no Rio de Janeiro); o *semáforo*, objeto que sinaliza e organiza o trânsito de veículos, pode ser designado como *senal* (no Rio de Janeiro), *farol* (em São Paulo) e *sinaleira* (no Sul);
- existem também variados termos com sentidos diferentes: *feira* (reunião de vendedores), na região Norte, significa “sacola para transportar artigos”; *quitanda* (mercearia, venda), em Minas Gerais, significa conjunto de doces ou salgados feitos de massa e farinha; *jabá*, carne em localidades nordestinas, significa “dinheiro” (gíria) em outras, como no Rio de Janeiro;
- interjeições, expressões e tratamentos típicos de determinadas regiões:
 - *Uai*, comum nos interiores de Minas Gerais; *Oxente* e sua variante *Oxe*, comuns em regiões do Nordeste; *Vixe Maria* (Virgem Maria) e sua variante *Vixe* ou *Virge*; *De jeito maneira* no lugar de *de jeito nenhum* ou *de forma alguma* (negação absoluta), comum em regiões do Nordeste;
 - *bichinho* ou *bichim*, vocativo geral, comum em regiões do Nordeste, em situações de informalidade; *irmão*, comum no Rio de Janeiro em situações espontâneas, e *mano* e *meu*, comuns em São Paulo também nestas situações.

Tabela 1: Traços linguísticos da variação geográfica brasileira

Para exemplificar alguns desses traços, recorremos ao excerto de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, na qual há o aproveitamento da variação geográfica existente no Brasil, que ressalta nossas diferenças linguísticas e culturais.

O enredo organiza-se em torno de uma conversa, presenciada pelo narrador, entre duas mulheres provenientes de Manaus sobre as delícias culinárias do lugar. Essa conversa desenrola-se durante uma viagem de ônibus no Rio, como se vê:

Exemplo 7:

Eram duas moças entre caboclo e índio, e prosseguiram na conversa que devia ter começado na fila e que o incômodo da situação não afetava. Em realidade não estavam ali. Estavam comendo em Manaus, pela saudade!

- Meu primo chegou ontem de avião, não trouxe muita coisa. Mas vieram uns tucumãs, ô delícia!
- De *tucumã* eu aprecio mais é o vinho. Você tem em casa?
- Não, mamãe não tem podido fazer. E você?
- *Pois olhe*, menina, tenho ainda duas garrafas, lhe cedo uma.
- Aceito sim, e vou escrever pra lá pedindo *caxiri*. Quando vier, reparto com você.
- Gosto menos de *caxiri*, sabe? De *pupunha*, menina, o que me interessa mesmo é o coco do melaço.

Uma bondade! [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Delícias de Manaus. Seleta de prosa e verso*. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 98.

Na linguagem das jovens manauenses, encontramos traços regionais morfossintáticos e léxico-semânticos: “Pois *olhe*, menina...” (formação subjuntiva do imperativo comum na região Norte), “*tucumã*”, “*caxiri*” e “*pupunha*” (itens lexicais denotadores da origem geográfica manauense, cuja influência indígena é alta, que significam respectivamente uma espécie de palmeira, um alimento feito com beiju e outra espécie de palmeira, esta espinhosa).

Sobre esse tipo de variação, Preti (2003) ressalta ainda uma fundamental oposição entre dois polos: *linguagem rural* e *linguagem urbana*. Nessa relação rural-urbano, Bortoni-Ricardo (2005), retomando Serafim da Silva Neto (1977), considera ambas resultantes de estágios diversos de mudança por que o português brasileiro passou, graças aos processos históricos que alteraram o perfil do país de rural para predominantemente urbano, até que se configurasse o repertório linguístico variado da atualidade.

Para elucidar esses processos, recorremos a Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009), que destacam que, da colonização à proclamação da República, enquanto uma pequena elite, fincada nos ínfimos centros urbanos, ligada cultural e linguisticamente a Portugal, era influenciada pela padronização da gramática portuguesa, nos vastos interiores do Brasil, grandes parcelas da população, sobretudo das camadas mais pobres da zona rural (maior parte

composta por africanos, indígenas e descendentes), comunicavam-se num português (segunda língua) adquirido de formas muito adversas, profundamente marcadas pelos contatos interlinguísticos.

Assim, se constituiu uma polarização geográfico-social em nossas variedades. Paralelamente ao crescimento urbano, ocorria a padronização do português citadino (BORTONI-RICARDO; SOUZA, 2008), falado e escrito por “certos cidadãos”⁸⁰, que se distanciava mais e mais das variedades isoladas, as quais se estabeleciam nos interiores do país. O prestígio e o estigma social vinham na esteira de tal polarização: “à língua corresponde uma comunidade civilizada, aos dialetos [...] comunidades selvagens” (CALVET, 2002, p. 68).

Já em meados do séc. XX, o Brasil passava por algumas mudanças com o crescimento da industrialização e da *urbis*, fazendo haver “inchaço” populacional nas metrópoles, graças ao êxodo rural. Os migrantes, motivados pela crença em melhores oportunidades de trabalho e de condições de vida, buscavam radicar-se nas cidades, levando em suas bagagens falares geográfico-rurais característicos, como alega Bortoni-Ricardo (2005).

As alterações no perfil do país causaram a transformação, nas cidades, da variação *geográfica* em *sociocultural*, pois se tornou estreita a correlação entre o fator socioeconômico e a origem rural (BORTONI-RICARDO, 2005). A urbanização crescia sem a devida preocupação social com a acomodação dessas camadas mais pobres e sem a distribuição igualitária de bens materiais e culturais valorizados pela cultura hegemônica urbana, como a escrita e a escolarização.

Por conseguinte, formaram-se novos perfis populacionais, a que Bortoni-Ricardo (2005) chama de *rurbanos*, populações rurais que mantêm algum contato com a cultura urbana e populações urbanas com antecedentes rurais. Os *rurbanos* podem cultivar certos traços linguísticos mais prototípicos⁸¹ de seu falar rural ou paulatinamente atenuá-los pelo contato com os centros de cultura urbana.

Os traços mais prototípicos dos falares rurais, discrepantes e salientes nas áreas urbanas, são os *descontínuos*. Eles sofrem maior estigma frente às variedades cultas e à norma-padrão e podem desaparecer ou se atenuar, tornando-se *graduais*, traços presentes nas falas de quase todos os brasileiros sem distinção de classe social, que dependem dos graus de monitoramento do uso linguístico e não são estigmatizados (BORTONI-RICARDO, 2004).

⁸⁰ Lembremos a exclusão histórica daqueles que não eram homens, brancos ou descendentes de europeus.

⁸¹ O protótipo constitui o exemplo mais emblemático, mais representativo de uma categoria.

A partir do trecho abaixo, pode-se compreender melhor tais conceitos:

Exemplo 8:

[...]
 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.

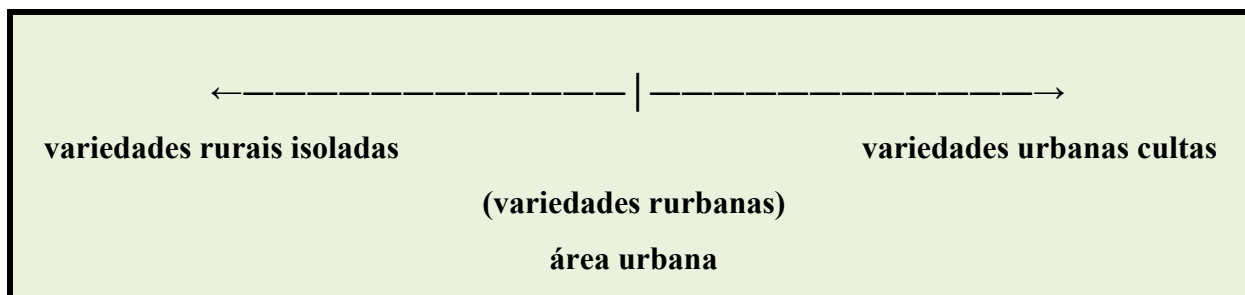
A linguagem do rapaz apresenta traços descontínuos tanto do nível fonético-fonológico, quanto do morfossintático: deste, encontramos a forma verbal *veve* por *vive*, alteração morfofonêmica sem concordância com o sujeito *elas*; e o sintagma nominal sem marcas redundantes do plural, indicado apenas 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 traços graduais desses mesmos planos: no morfossintático, *trouxe elas* (pronomes 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/).

Esses traços configuram a personagem como um falante urbano (vive na cidade, mas guarda profundas relações com o meio rural, mesmo que somente no comportamento verbal) e misturam em seu falar características geográfico-rurais (descontínuas) e generalizadas (traços graduais)⁸².

Os fatores sócio-demográficos estabelecidos ao longo da história do Brasil permitiram a autora (2005) unir variação geográfica e sociocultural no *continuum rural-urbano de variedades*:

⁸² Apresenta também traços socioculturais que problematizaremos na seção seguinte.



Quadro 1: *Continuum rural-urbano de variedades*

As *variedades geográfico-rurais* estão presentes nas comunidades interioranas do país, isoladas geograficamente. Integram, segundo Bortoni-Ricardo (2005), traços contidos no que se chama *dialeto caipira*⁸³ e, ainda, *traços arcaicos*⁸⁴ praticamente inalterados. São, como vimos, comumente estigmatizadas e estereotipadas nos grandes centros.

Bortoni-Ricardo (2005) cita algumas de suas características: a monotongação de ditongos crescentes (*saliência/saliência*), a vocalização da consoante lateral palatal /lh/ (*véi/velho, oia/olha*); a ausência de concordância entre todos os elementos do sintagma nominal (*as compra/ as compras*).

As *variedades rurbanas* são comuns em periferias e subúrbios das metrópoles, onde há muitos egressos das zonas rurais que ainda mantêm em algum grau contato com sua cultura rural, embora estejam mais influenciados pela *urbis*. A convergência entre variação diatópica e diastrática se torna mais latente nessas variedades. Bagno (2007c) atenta para a presença do /r/ retroflexo na fala de jovens das periferias de São Paulo, muitos descendentes de migrantes, quando na cidade prepondera a realização alveolar.

As *variedades urbanas cultas*, influenciadas pelas várias agências padronizadoras, são compostas tanto de fatos das variedades cultas reais quanto da norma-padrão, estes menos incidentes. Devem-se a vários atributos sociais, com relevância para a escolarização e para as práticas escritas valorizadas. Uma de suas características é o uso de todas as pessoas verbais (excetuando-se quase sempre a 2ª do plural, relegada a discursos religiosos ou altamente cerimoniais): *eu vendo, tu/ele/você/a gente vende, nós vendemos, ele/vocês vendem*.

O contraste entre essas variedades podem ser vislumbrados no exemplo:

⁸³ Conforme estabelecido por Amadeu Amaral (1976).

⁸⁴ Os arcaísmos são formas linguísticas que refletem fases anteriores da língua, em desuso na língua comum atual do país, mas ainda mantidos em determinados falares regionais (CAMARA JR, 1968, p. 57), em exemplos como *entonces* (então), *cem contos* (*contos de réis*, hoje *reais*) e *inté* (até).

Exemplo 9:

[...]
 Nunca *vira* luz elétrica ou água corrente, ainda mais telefone ou elevador. Abria a torneira e ficava olhando. Quando tinha água, era capaz de inundar o edifício. Quando não tinha, *divertia-se* tocando a campainha da porta da rua [...]
 Quando o levei pela mão para a praia do Leblon, ele olhou excitado para o mar e exclamou arrenegado:
 – *Oia*, que lagoão!
 [...]
 Na segunda-feira da última Semana Santa, meu telefone chamou às cinco horas da manhã, tirando-me da cama. Fui atender, era ele:
 – Tou falando *pramode* saber aonde é que eu vou. Não vai ficar ninguém aqui.
 Já sabia telefonar, pois. Não sabia, apenas, que aquilo não eram horas de fazê-lo.
 [...]

SABINO, Fernando. Experiência de cidade. In. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Record, 1978, p. 71.

No exemplo, o narrador conta o deslumbramento de um jovenzinho que vai conhecer a cidade grande. Demonstra-se, pois, através do comportamento verbal de ambos, as diferenças e as semelhanças entre seus falares.

Saído do interior de Minas, o menino guarda em sua linguagem traços descontínuos rurais (*oia* por *olha*, *pramode* por *para*), que contrastam com traços presentes na linguagem do narrador, tanto da norma-padrão (*vira*, verbo no mais-que-perfeito, incomum na linguagem do dia a dia; *divertia-se*, domínio da ênclise) quanto das variedades cultas e comuns (verbo *ter*, no sentido de existir, por *haver*, em “Quando *tinha* água, era capaz de inundar o edifício”).

Esses três tipos de variedades equivalem em função e em complexidade e servem plenamente às exigências comunicativas das localidades onde são usadas (BORTONI-RICARDO; SOUZA, 2008). No entanto, fora delas, às vezes, é necessário flexibilizar o dizer, adquirindo novos repertórios verbais para cumprir determinadas funções. Sendo assim, a origem do falante, embora determine sua variedade, não a torna de modo algum estática, haja vista fatores como mobilidade social e geográfica.

Elas convivem num mesmo espaço (rural, urbano ou rurano), marcando a interindividualidade dos falantes. No urbano⁸⁵, segundo Bortoni-Ricardo (2005), se estabelece uma situação de diglossia⁸⁶, havendo intersecção de traços das variedades geográfico-rurais

⁸⁵ Bortoni-Ricardo (2005, p. 35) ressalta que o rótulo *língua urbana* envolve um feixe de variedades estratificadas dependente de fatores como classe social, profissão, redes de relações interpessoais e, sobretudo, escolaridade. São as populares, as geográfico-rurais, as ruranas e as cultas.

⁸⁶ De acordo com Ferguson (1974), as comunidades de fala costumam distinguir, na diglossia, ao menos duas variedades linguísticas que se apresentam em diferentes condições: uma é “variedade alta”, codificada, relacionada à literatura escrita, aprendida pela educação formal, a *norma-padrão*; e a outra, uma “variedade baixa”, aprendida desde tenra idade, o vernáculo, a *norma subpadrão*.

com traços das variedades populares urbanas⁸⁷, resultando num grande conjunto de elementos descontínuos.

Ilari e Basso (2009, p. 163), levando em conta a convergência entre variedades diatópica e diastrática, expõem que nem sempre se pode facilmente distingui-las, porque “os traços tipicamente regionais aparecem com mais nitidez nas falas informais, as mesmas [que] permitem o uso de variedades não-padrão”.

Diante da dificuldade de separação de ambas, será necessário realizarmos uma opção teórica a partir da qual categorizaremos certos traços que alguns autores (Bagno, 2007c; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) unem como geográfico e sociocultural. Trataremos como índice da variedade diastrática, por exemplo, a ausência de concordância entre os elementos do sintagma nominal do tipo *as compra* por *as compras*, ao passo que a despalatalização em *oia* por *olha*, da variedade diatópica, considerando sempre as condições de produção de cada discurso e o todo dos fatores extralinguísticos condicionantes. Tal opção fica clara nos exemplos do excerto:

Exemplo 10:

[...]
 – O senhor vive com as duas? – perguntou o comissário.
 – Vivo, sim senhô. Mas isto nunca foi *pobrema*. *Urtimamente* porém elas todavia dero pra briga. Eu saio pro *trabáio* e quando *vorto* as duas tão cheia de cachaça e começa cum ciumeira.
 [...]
 – Pois é como eu digo douto. Faz *dois dia* que num *drumo*, tá bem? Dois dias sem drumi. Ve se pode. Tudo por causa do bode que *essas duas arma* quando eu chego[...]

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

No trecho, o estivador tenta convencer o comissário a deixar presas por uma noite suas duas mulheres. O rapaz possui origens rurais, que seu falar deixa entrever, mas possui também uma origem sociocultural que afeta seu comportamento verbal.

Podemos destacar em seu discurso traços que categorizamos como de variação geográfica – *urtimamente* (troca do /l/ por /r/ de *ultimamente*), *trabáio* (despalatalização da consoante lateral em *trabalho*), *vorto* (trocal de /l/ por /r/ em *volto*), *drumo* (hipétese em *durmo*) – e como variação sociocultural – *pobrema* (rotacismo de *problema*), *dois dia* e *essas*

⁸⁷ Para Cabral (2006), apoiada em Amadeu Amaral, sobre o dialeto caipira, em Antenor Nascentes, sobre a variedade popular carioca, e em Mário Marroquim, sobre o falar do Nordeste, há uma relativa unidade na linguagem popular brasileira de diferentes regiões no plano morfossintático, evidente na redução do paradigma de conjugação verbal (*eu canto, tu/ele/eles/você/vocês canta*) e na concordância entre os elementos do sintagma nominal (*Aqueles menino, dois livro*), por exemplo.

duas arma (sintagma nominal sem marca redundante de plural em *dois dias* e ausência de concordância entre sujeito e verbo).

2.3 Variação sociocultural (diastrática)

Refere-se às variáveis linguísticas ocorrentes verticalmente no espaço sociocultural da comunidade rural ou urbana, com ênfase nesta, e compreende o que se entende em sociolinguística por *dialeto social* ou *socioleto*⁸⁸.

Elas são determinadas por fatores de ordem individual e coletiva, já que há tendência para uma “maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor sociocultural da comunidade” (CAMACHO, 1988, p. 32) por compartilharem atributos semelhantes, como nível cultural, classe socioeconômica, profissão etc.

Preti (2003) argumenta, quanto a essas variedades, que mesmo sendo difícil distingui-las claramente, existe a possibilidade de, ao menos, compreender genericamente duas que, de modo claro, se destacam e coexistem na comunidade.

A realidade diglósica do ambiente urbano apresenta-as. São as *variedades urbanas cultas*, associadas ao padrão e prestigiadas, de um lado, e as *variedades populares*, empregadas por “falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização, moradores da zona rural ou das periferias empobrecidas das grandes cidades” (BAGNO, 2003, p. 59), desprestigiadas, de outro.

Baseados em Preti (2003), Leite (2008a), Bagno (2007c) e Castilho (2010), estabelecemos abaixo uma tabela que reúne características básicas das duas variedades, ressaltando o fato de não haver separação rígida entre ambas. Sua presença nas práticas de linguagem mostra-se em “linhas divisórias muito tênues”, e suas diferenças têm mais a ver com a frequência com que seus traços aparecem, já que ninguém emprega todo o tempo apenas uma variedade (CASTILHO, 2010, p. 209). Isso significa que os falantes não são aprioristicamente “cultos” ou “populares”, mas empregam, uns mais outros menos, traços de tais variedades.

Selecionamos os exemplos mais elucidativos para demonstrar como a “diglossia” se espalha entre os componentes linguísticos:

⁸⁸ “A denominação dialeto social indicaria as variações socioculturais da linguagem provenientes das variações de usuários e ou de grupos de falantes. Dentro dessa perspectiva, teríamos um dialeto culto e um dialeto popular e, entre eles, um hipotético dialeto comum, constituído das contribuições de ambos” (PRETI, 1984, p. 77).

PLANO FONÉTICO-FONOLÓGICO	
VARIEDADE POPULAR	VARIEDADE CULTA
<p>1) Perda da vogal átona inicial: <i>marelo, sucra</i>;</p> <p>2) Nasalação das vogais átonas iniciais: <i>inzame, inducação</i>;</p> <p>3) Rotacismo, troca de [l] por [r]: <i>pranta, marvado</i>;</p> <p>4) Monotongação dos ditongos crescentes átonos finais: <i>ciença, negócio</i>;</p> <p>5) Perda da consoante travadora [r]: <i>comê, cantá</i>;</p> <p>6) Transformação de proparoxítonas em paroxítonas: <i>córrego</i> por <i>corgo</i>; <i>pássaro</i> por <i>passo</i>;</p> <p>7) Desnazalização em sílabas postônicas: <i>fizeram</i> por <i>fizeru</i>;</p> <p>8) Ditongação da vogal tônica final seguida de / s /: <i>nóis, faiz</i>;</p> <p>9) Queda do / s / final de verbos na primeira pessoa do plural: <i>vamo, cantamo</i>;</p>	<p>1) Manutenção da vogal átona inicial: <i>amarelo, açúcar</i>;</p> <p>2) Execução oral e/ou alteamento da vogal átona inicial: <i>exame/ixame</i>;</p> <p>3) Manutenção do [l]: <i>malvado, planta</i>;</p> <p>4) Manutenção do ditongo e/ou monotongação em alguns contextos: <i>ciência, negócio/negóço, ouro/oro</i>;</p> <p>5) Manutenção da consoante travadora em contexto formal e perda em contexto informal: <i>cantar / cantá</i>, sem distinções geográficas;</p> <p>6) Manutenção das proparoxítonas: <i>córrego, pássaro</i>;</p> <p>7) Manutenção da nasal e desnazalização em dados contextos: <i>fizeram / fizeru</i>;</p> <p>8) Mesmo fenômeno: <i>nóis, faiz</i>;</p> <p>9) Mesmo fenômeno em dados contextos: <i>vamo, vamos</i>;</p>
PLANO MORFOSSINTÁTICO	
VARIEDADE POPULAR	VARIEDADE CULTA
<p>1) Perda progressiva do –s marca de plural simplificando a concordância nominal já expressa pelo determinante: <i>os homi, as pessoa</i>;</p> <p>2) Alteração no quadro dos pronomes pessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tu</i> por <i>você</i> na maior parte do país; • <i>nós</i> por <i>a gente</i> e/ cruzamento de ambos por hipercorreção: <i>a gente vai, a gente vamos</i>; • perda do traço de 3ª pessoa do reflexivo <i>se</i>: <i>eu se esqueci</i>; • Uso do pronome reto <i>ele</i> como objeto direto: 	<p>1) Manutenção da concordância nominal com as marcas redundantes de plural: <i>os homens, as pessoas</i>;</p> <p>2) Alteração no quadro dos pronomes pessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de <i>tu</i> no Norte e no Sul do país; no Rio de Janeiro uso sem a concordância em situações informais em variação com <i>você</i>: <i>Tu sabe de uma coisa?, Você sabe de uma coisa?</i>; • Substituição progressiva de <i>nós</i> por <i>a gente</i> em variação com a manutenção de <i>nós</i>, dependendo do contexto: <i>a gente vai, nós vamos</i>;

<p><i>eu não vi ele;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de <i>lhe</i> para se referir a segunda pessoa: eu nunca <i>lhe</i> vi antes; <p>3) Uso de <i>ter</i> em construções existenciais: <i>Hoje tem aula;</i></p> <p>4) Ausência da concordância entre o sujeito e o verbo, quando o sujeito está posposto: <i>Tava lá as empregada;</i></p> <p>5) Uso da relativa cortadora e da relativa copiadora, em que o pronome relativo se “despronominaliza”, tornando-se conjunção: perdi a revista <i>que</i> a capa tava rasgada / o menino <i>que</i> ele chegou trouxe a carta;</p> <p>6) Predominância da mesóclise: <i>Me encontra amanhã;</i></p> <p>7) Ausência de correlações verbais de tempo e modo: <i>Se visse ela agora, falava tudo;</i></p> <p>8) Regência em verbos de movimento com a preposição <i>em</i>: <i>Vou na feira amanhã;</i></p> <p>9) Flexão do advérbio <i>meio</i> e <i>menos</i>: <i>Ela anda meia cansada / Tinha menos gente na festa;</i></p> <p>10) Uso do pronome reto depois de preposição <i>entre</i>: <i>Esse assunto é entre eu e ela;</i></p> <p>11) Redefinição do emprego do imperativo, usado como indicativo, sem distinção entre <i>tu</i> e <i>você</i>: <i>Vem cá, garoto!, Vem cá, você não ia sair?</i></p> <p>12) Uso amplo de <i>onde</i> para lugar, tempo, espaço, situação etc.: <i>Esse é um momento perigoso, onde precisamos ter atenção;</i></p> <p>13) Não concordância na ordem verbo-sujeito: <i>Chegou os contratos que eu pedi?</i></p> <p>14) Dupla negação, em reforço final: <i>Não tem aula não;</i></p> <p>15) Emprego de pronomes retos com causativos seguidos de infinitivo de gerúndio: <i>Deixa eu ir, Manda ela sair / Encontrei ela chorando;</i></p> <p>16) Surgimento da preposição <i>ne</i> pronunciada [ni] em substituição a <i>em</i> e suas formas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção (na escrita) ou omissão do traço do traço de 3ª pessoa do reflexivo (na fala), dependendo do contexto: <i>ele se esqueceu</i> , <i>ele esqueceu;</i> <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção do pronome reto <i>ele</i> como objeto na fala e do oblíquo na escrita: <i>Eu não encontrei ele / Eu não o vi;</i> <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção de <i>te</i> em referência a <i>tu</i> e a <i>você</i> em dados contextos: <i>eu nunca te via antes;</i> <p>3) Mesmo fenômeno na fala, com manutenção de <i>haver</i> existencial na escrita formal: <i>Há problemas;</i></p> <p>4) A concordância pode não ocorrer quando o sujeito está posposto na fala e na escrita: <i>Faltou as respostas mais interessantes;</i></p> <p>5) Mesmo fenômeno na fala, com pouca frequência da relativa padrão, principalmente com <i>cujo</i>, na escrita: <i>Perdi a revista cuja capa estava rasgada / O menino que chegou trouxe a carta;</i></p> <p>6) Predomínio da ênclise na escrita e da mesóclise na fala: <i>Encontre-me amanhã / Me encontra amanhã;</i></p> <p>7) Prática da correlação verbal de tempo e modo, na escrita, e falta de prática, na fala: <i>Se a visse agora, falaria tudo / Se visse ela agora, falava tudo;</i></p> <p>8) Regência em verbos de movimento com preposição <i>a</i> na escrita e <i>em</i> na fala: <i>Vou à feira amanhã / Vou na feira amanhã;</i></p> <p>9) Manutenção de da invariabilidade do advérbio <i>meio</i> e <i>menos</i>: <i>Ela anda meio cansada / Tinha menos gente na festa;</i></p> <p>10) Uso do pronome reto e do oblíquo depois de preposição <i>entre</i> dependendo do contexto: <i>Esse assunto é entre eu e ela / Esse assunto é entre mim e ela;</i></p> <p>11) Mesmo fenômeno na fala espontânea: <i>Vem cá, garoto!, Vem cá, você não ia sair.</i></p> <p>12) Mesmo fenômeno na fala espontânea e diversidade do pronome na escrita: <i>Esse é um assunto perigoso, onde precisamos ter atenção / Esse é um assunto perigoso, ao qual</i></p>
---	---

contraídas (<i>no, na</i>): Onde ela mora? <i>Ne</i> Oswaldo Cruz.	precisamos ter atenção; 13) Mesmo fenômeno na fala e, em muitos casos, na escrita: <i>Chegou</i> os contratos que eu pedi?; 14) Ausência ou presença da dupla negação em alguns contextos: <i>Não</i> tem aula / <i>Não</i> tem aula <i>não</i> ; 15) Mesmo fenômeno na fala descontraída e presença do pronome oblíquo na escrita: <i>Deixa eu</i> ir / <i>Encontrei ela</i> chorando, <i>Deixe-me</i> ir / <i>Encontrei-a</i> chorando; 16) Não manutenção do fenômeno: Onde você mora? <i>Em</i> Oswaldo Cruz.
PLANO LÉXICO-SEMÂNTICO	
VARIEDADE POPULAR	VARIEDADE CULTA
1) Restrição vocabular, uso ampliado dos mesmos termos com sentidos diversos, impropriedades vocabulares e maior incidência de gíria e de vocábulos obscenos (palavrões, xingamentos) ⁸⁹ : - “fraco”; - “cheio”; - “queda”; - “sair”.	1) Maior variabilidade de itens lexicais, maior precisão semântica no emprego vocabular e maior incidência de termos técnicos: - “tênuê, débil, fraco”; - “cheio, pleno, repleto, saturado”; - “tendência, pendor”; - “ausentar-se, sair”.

Tabela 2: *Traços linguísticos da diglossia brasileira*

Como aponta Preti (1984, 1999, 2003) e como se percebe na tabela, é difícil às vezes delimitar quais traços são definitivamente populares ou cultos. Motivado por tal fato, o autor (1984) opta por encarar ambas como “pontos extremos de uma escala”, em cujo entremeio “poderiam ser estabelecidas gradações absolutamente hipotéticas”, de modo a “determinar uma zona intermediária”, que estabelece uma *variedade comum*, “formada pelas variações cultas e populares, nos seus elementos socioculturais mais indefinidos” (PRETI, 1984, p. 12), que se assemelham aos traços graduais apontados por Bortoni-Ricardo (2005).

⁸⁹ Preti (2003, p. 32) alerta para o risco de estabelecer distinções muito nítidas entre léxico popular e culto e ressalta ser importante considerar um ponto intermediário – a variedade comum – que integra vocábulos das duas outras variedades, além da predominância. Ainda assim, é importante observar cada uso nas situações diversas, pois um falante “culto” pode, em momentos de descontração, lançar mão de vocábulos populares, como é o caso da gíria e do palavrão, e o inverso pode ocorrer com falantes “populares”.

Preti (1984) atribui forte influência à variável “meios de comunicação de massa” (agência padronizadora) sobre esse nivelamento da variedade comum, pois a mídia “ensina a dizer as coisas de uma forma igual, espalhando até pelas pequenas comunidades interioranas [...] a norma urbana da cidade grande” (PRETI, 1984, p. 02).

Assim, as características de ambas flutuam e coexistem no nosso espaço sociolinguístico sem fronteiras por vezes muito definidas. Logo, a diglossia urbana tende a se esgarçar. Na tabela, por exemplo, há características pertinentes a ambas, o que comprova o alargamento da variedade comum e dos traços graduais, sobretudo porque no uso linguístico espontâneo traços populares são usados também por falantes “cultos”.

Segue um exemplo da variedade comum:

Exemplo 11:

- Essa rainha da Inglaterra vai acabar entrando pelo cano.
- Por quê?
- Vir *no Brasil* uma hora dessas? *Pau comendo solto* por aí...
- *Tem polícia pra proteger ela*, que é que há?
- Polícia? A polícia mesmo é que está baixando o pau, armando bochincho...
- Psiu, fala baixo crioulo. Tá querendo ir em cana? Meu chapa! Solta mais uma, bem gelada! [...]

SABINO, Fernando. Conversa de botequim. In. *Deixa o Alfredo falar*. Rio de Janeiro: Record, 1979, p. 25.

O texto, que se ambienta na época da ditadura, relata uma conversa descontraída entre dois rapazes num bar, cujo assunto inicialmente é a visita da rainha da Inglaterra ao Brasil justamente em tal momento delicado de nossa história.

A linguagem descontraída dos dois é ressaltada pelos traços da variedade comum, explorados no nível morfosintático e léxico-semântico: “*Vir no Brasil*” (regência do verbo *vir* com preposição *em*), “*Pau comendo solto* por aí” (expressão feita bastante comum), “*Tem polícia pra proteger ela*” (verbo *ter*, no sentido de existir, por *haver* e pronome reto na posição de objeto em *proteger ela*).

Conforme Bortoni-Ricardo (2005), o *continuum rural-urbano* apontado na seção anterior reúne os traços descontínuos mais frequentes em segmentos urbanos, rurais isolados e rurbanos, de falantes de classe social baixa, cuja escolarização é também baixa ou ausente. A complexidade desse *continuum* prevê “desde as variedades rurais isoladas [...] até a variedade urbana culta” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 35), por conta da homogeneização da cultura urbana no Brasil.

Optamos, porém, por justapor tal *continuum*, que dá conta dos fatores de difusão da cultura e da língua urbanas, na confluência geográfico-social de nosso processo histórico

graças aos fluxos migratórios⁹⁰, também o *continuum popular-culto de variedades*, a partir de um olhar estritamente sociocultural, porque, nas próprias palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 34), apesar do “contato dos vernáculos rurais com dialetos de classe baixa” na diglossia urbana, há “lugares em que [aqueles] permanecem quase tão isolados quanto no século XVIII”.

A autora (2005, p. 101), observando as características de falantes rurbanos de Brasília, atenta ainda para a seguinte questão: considerando que as regras de vocalização/despalatalização da lateral palatal /lh/ (*paia/palha*) e de monotongação (*paciênça/paciência*) são ambas produtivas no dialeto rural de origem dos migrantes, como a primeira se “correlaciona positivamente com a transição rural/urbano e a segunda não?”.

A linguista (2005) responde à pergunta afirmando que o primeiro traço é estereotipado em dialeto regional bastante difundido, “identificado em todos os segmentos da sociedade nacional”, e que o segundo “não é facilmente reconhecido como uma marca desse dialeto” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 101). Logo, não há, ao menos para os falantes, tanta similaridade entre fator geográfico e social.

Um argumento em favor da justaposição sugerida é encontrado em Leite e Callou (2002, p. 12). As autoras explicitam que, na própria zona urbana do Rio de Janeiro⁹¹, durante nossa história, embora houvesse encontro entre grupos provenientes de classes baixas e altas, nunca houve entre eles integração, pois o conceito de hierarquia social sempre esteve muito enraizado em nossa sociedade, segregando geográfica e linguisticamente dois “personagens históricos”: um popular e o outro culto.

Velloso (1988, p. 12), sobre o famoso processo de “civilização” do Rio de Janeiro, conhecido como *Belle Époque* carioca, ocorrido no início do séc. XX, afirma que a ideia de se construir a cidade ideal aos moldes cosmopolitas franceses, gerou na própria região urbana uma polarização geográfico-social entre “norte (povo) e centro-sul (elites)”.

A partir de tal polarização⁹², o estrato mais pobre da população do Rio de Janeiro ia sendo segregado e esquecido quanto a políticas públicas, sem ter direitos igualitários nos locais onde viviam. Logo, juntamente com o fator urbanização (aspecto geográfico), devem

⁹⁰ A autora atenta para o fato de que o estrato mais pobre na pirâmide social é constituído por camponeses e por cidadãos egressos do campo (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 86).

⁹¹ É importante ressaltar aqui que o Rio de Janeiro já se apresentava em processo de urbanização, mesmo antes do advento da industrialização, como aponta Velloso (1988).

⁹² O que explica, em parte, a disparidade geográfico-social até hoje estabelecida no Rio de Janeiro: de um lado, a Zona Sul, e do outro, os subúrbios.

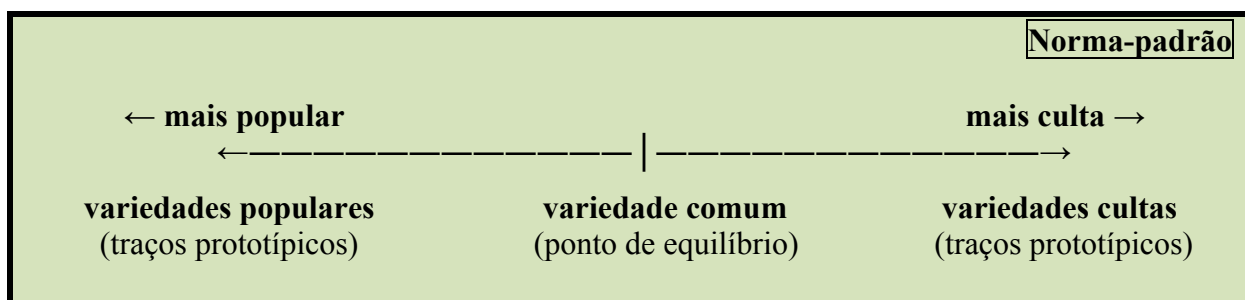
ser levadas em conta as desigualdades sociais que já existiam nas próprias zonas urbanas (aspecto sociocultural).

Alude ainda Bortoni-Ricardo (2005) ao fato de a mobilidade geográfica ser apenas o primeiro passo rumo a um distanciamento das variedades rurais, e explicita que isto depende, sobremaneira, da mobilidade socioeconômica e da ampliação das redes de contato interpessoal dos falantes. Sendo assim, é comum um indivíduo proveniente de qualquer espaço geográfico começar a “hipercorrigir” determinados usos, orientando-se rumo à padronização irradiada pela cultura urbana.

Sobre isso, a própria autora textualmente considera que (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 34):

Entre os indivíduos de origem rural, encontramos aqueles que, por meio do ensino sistemático da língua na escola ou pelo convívio com a cultura do letramento, já estarão adiantados no processo de conformação de sua linguagem aos padrões citadinos de prestígio, enquanto outros conservarão, ainda quase inalterados, seus hábitos linguísticos originais.

Frente ao exposto, pautamo-nos em Preti (2003) e Leite (2008a, p. 107), para considerarmos também haver entre as variedades socioculturais (cultas e populares) um *continuum*, no qual as manifestações linguísticas podem estar mais próximas ou mais distantes de seus extremos, marcando traços prototípicos ou graduais das variedades. Esse *continuum popular-culto* pode ser assim estabelecido:



Quadro 2: *Continuum popular-culto de variedades*

No quadro, os traços do extremo esquerdo do *continuum* são os mais salientes da variedade popular, já os do extremo direito são os que constam no modelo ideal da norma-padrão, não identificados totalmente com os usados pelos falantes cultos, como vimos a propósito do padrão real e ideal na *seção 1.5.2*, do *capítulo 1*.

O ponto de equilíbrio do *continuum* é a *variedade comum*, composta pelos traços graduais mais neutros em relação à valoração social. Algumas características dessa variedade

podem ser levantadas, como a regência de verbos de movimento com preposição *em* (“Vou *na* feira” por “Vou *à* feira”), a coordenação de pronomes introduzida pela preposição *entre* (“Entre *eu* e *ela*” por “Entre *mim* e *ela*”) e a ausência do /r/ final nos infinitos. Observemos o trecho, pois:

Exemplo 12:

[...]
 – Logo, as mulheres são as responsáveis pela falta d’água.
 – Francamente, você como sociólogo não fazia nem para o café. Que culpa tenho eu, a pobre Teresa, pelo fato *dos* *prefeitos terem* *politicado* o tempo todo?
 – Que culpa? Uma parte da culpa, claro.
 – Que parte? [...]

CAMPOS, Paulo Mendes. Marido e mulher. In. *Para Gostar de ler*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 1992, p. 28.

O trecho da crônica *Marido e Mulher*, de Paulo Mendes Campos, versa sobre uma discussão entre um homem e sua esposa acerca da responsabilidade pela falta de água na cidade do Rio. No discurso da mulher, há o emprego da preposição *em* fusão com o sujeito do infinitivo (“pelo fato *dos* *prefeitos terem* *politicado*”), construção sintática condenada pela norma-padrão, mas bastante usual na linguagem corrente, presente inclusive na fala de “pessoas cultas”, traço da variedade comum da língua.

O *continuum* é justificado através das mútuas influências (pressões exercidas sobre os falantes), a partir da ideia de verticalidade sociocultural, de baixo para cima e de cima para baixo (LEITE, 2008b): (a) da variedade popular sobre a culta, ocasionadas pelos contatos interpessoais assimétricos⁹³ nas diversas interações verbais e pelos meios de divulgação de massa (rádio, televisão, jornais, revistas, cinema etc.); (b) da variedade culta sobre a popular, ocasionadas também pelos meios de comunicação e contatos interpessoais assimétricos, e, sobretudo, pelos instrumentos normativos, como a escola, a literatura (embora não tenha este compromisso a priori), as atividades da burocracia estatal, as atividades religiosas etc.

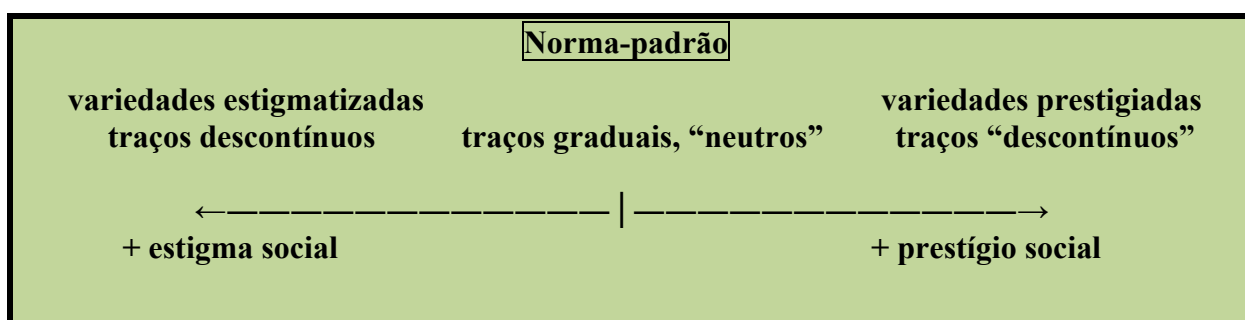
Essas mútuas influências devem-se a fatores que favorecem o nivelamento linguístico, que tem como centros de difusão as grandes cidades brasileiras. Além do fator exposição à mídia, forte difusor, há as redes de relações interpessoais dos falantes, que podem manter-se estreitas ou se expandir. Assim, se estabelecem intersecções dialéticas entre os *continua rural-urbano* e *popular-culto* de variedades.

⁹³ Alguma relação estabelecida de forma não igualitária, de acordo com certos fatores (idade, escolaridade, papel e status social, relações de poder, distribuição de bens materiais e culturais, distribuição da divisão do trabalho etc.).

Acreditamos ainda que, ao seu lado, seja necessário observar também o *continuum prestígio-estigma*, que reflete a valoração social das variedades, aos moldes de Labov (2008), porque este fator atua como elemento de grande pressão sobre as atitudes e as inseguranças linguísticas dos falantes, que se ligam a diversos fatores sociais e situacionais, tais como a identidade, o papel, a mobilidade social ou a atenção dispensada à fala.

Além disso, como salienta a própria Bortoni-Ricardo (2005, p. 26), se as variedades cultas brasileiras são primordialmente urbanas e prestigiadas historicamente, se estão associadas aos altos níveis de escolarização, às práticas escritas e ao grupo social que goza de maior status, independentemente do contexto, e se são valorizadas pela maioria dos brasileiros de qualquer classe social, os traços descontínuos da variedade popular, que funcionam em detrimento da ascensão sociocultural do indivíduo, são, deste modo, estigmatizados.

Logo, o *continuum prestígio-estigma de variedades*⁹⁴ se torna pertinente para a compreensão da complexidade do espaço variacional brasileiro:



Quadro 3: *Continuum prestígio-estigma de variedades*

No esquema, a norma-padrão está localizada acima das variedades porque ela exerce força simbólica sobre a população em geral, ditando os padrões de valoração. Os traços descontínuos do canto esquerdo, seguindo a lógica de Bortoni-Ricardo, são aqueles mais salientes, e mais estigmatizados socialmente, das variedades geográfico-rurais e das variedades populares urbanas. Os traços do canto direito, mais prestigiados, são os prescritos pela gramática normativa, os quais são também de certa maneira “descontinuados” na linguagem urbana culta, já que esta não os apresenta em sua completude, sobretudo na fala espontânea dos brasileiros de qualquer classe social e escolaridade.

A complexidade do fenômeno variacional da língua, evidenciada nos *continua* apresentados, valida seu não estaticismo e revela sua incrível plasticidade, observada de perto pela Sociolinguística Interacional.

⁹⁴ Sistematizado por Bagno (2003), que remonta a Labov, e reelaborado por nós.

As manifestações linguísticas, no aspecto sociocultural, podem ser condicionadas por um complexo de atributos, alguns já apontados no capítulo anterior, e outros tomados de linguistas que o ampliaram devido ao desenvolvimento nos estudos sociolinguísticos. Elencaremos abaixo tais atributos, refletindo acerca de como cada um deles pode afetar os usos linguísticos:

1) *Idade ou grupo etário*⁹⁵: diz respeito à influência da faixa etária no comportamento linguístico dos indivíduos, pois estes tendem a modificá-los com o tempo. São comuns as diferenças intergeracionais: linguagem infantil, adolescente, juvenil e idosa.

Seu lugar variacional mais saliente está no léxico (PRETI, 2003, p. 26). Quando um idoso diz, por exemplo, “Qual sua *graça, senhorita?*”, para perguntar o nome de uma mulher jovem e solteira, a linguagem está marcada por sua geração. Entretanto, pode manifestar-se em outros planos, haja vista as flexões verbais nas fases de aquisição da linguagem, quando crianças pronunciam *sabi* por *soube* ou *sabo* por *sei*.

Exemplo 13:

[...]
 – Minha adolescência foi um martírio. Me lembro dela como uma única e intermável tentativa de desenganchar sutiãs. [...] Uma namorada minha usava um sutiã com uma fechadura atrás. Com combinação, juro! Dezesete para a esquerda e cinco pra direita, rápido que a mãe vem vindo! Você, *garoto*, nem deve saber o que é sutiã.
 [...] Fui da primeira geração que quando falava em *ir para as montanhas* queria dizer *fim de semana*.
 [...] E a meia hora que eu estou aqui chateando você e você ainda não se levantou para me dar o seu lugar.
 – Qual é, *coroa?* Essa de dar o lugar pros mais velhos já era. [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Retardatário. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 111.

A cena narrada demonstra a interação entre um idoso e um adolescente. As escolhas lexicais dos dois (o tratamento “*garoto*” usado pelo idoso, e “*coroa*”, pelo menino) demonstram suas diferenças intergeracionais, ratificadas pela expressão “*ir para as montanhas*”, que no tempo do idoso significava “*fim de semana*”.

2) *Sexo ou gênero*: refere-se aos usos linguísticos manifestados sob os efeitos do sexo dos falantes. Nesse atributo, é comum haver, segundo Preti (1983) e Travaglia (2005),

⁹⁵ Neste aspecto é muito elucidativa a obra *A linguagem dos idosos*: um estudo de análise da conversação, de Dino Preti (1991), na qual o autor estudou a linguagem idosa, usando dados do projeto NURC/SP, mostrando traços de natureza prosódica, sintática, léxica e conversacional.

estereótipos sociais que preveem “universos femininos e masculinos”, e neles sem dúvida está a linguagem.

De tal forma, o léxico “obsceno” ou “grosseiro”, como o palavrão, é comumente associado ao homem (PRETI, 2003). No entanto, hoje se percebe sua banalização, que o torna “índice de coloquialismo”, fazendo-o perder a “noção injuriosa” (PRETI, 1983, p. 63), pois em determinadas situações ele se presta a forçar uma maior intimidade com o interlocutor, parecendo, portanto, estar mais relacionado à situação que a grupos ou papéis sociais.

Logicamente, há, conforme Paiva (2004), outros fatores que incidem no esgarçamento e na flexibilidade, em conjunto, do uso da linguagem masculina ou feminina.

Exemplo 14:

[...]
Um dia Vilminha, preocupada, veio perguntar para a Magra e a Clô o que era amor platônico. A Magra e a Clô se entreolharam. Por quê?
– Ele disse que o nosso amor ia ser platônico.
– Olha, *Vil*, não sei, mas toma cuidado. [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Vilminha. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 74.

Exemplo 15:

[...]
– Oi, bem. Você voltou mais cedo. Que susto.
– Cancelaram a recepção. Morreu a sogra do Vilmo. Peguei o último avião.
– Que bom. Quer dizer, coitada da sogra. Mas é melhor dormir na sua *caminha*, com sua *mulherzinha*, do que num hotel, né? [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Hipóteses. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 11.

Os exemplos destacados dos dois textos (a redução de *Vilminha* para *Vil*, no primeiro trecho, e os diminutivos *caminha* e *mulherzinha*, no segundo) representam a influência que o gênero pode exercer sobre os comportamentos verbais das pessoas. De acordo com Camacho (1988), é mais comum na linguagem feminina maior frequência de diminutivos e de abreviações afetivas que na linguagem masculina, tal como demonstraram os exemplos.

3a) *Domínios sociais*⁹⁶ ou *esferas de atuação social*: referem-se ao espaço físico-social onde as pessoas interagem umas com as outras, assumindo certos papéis sociais, de modo que seus usos linguísticos sejam, por isto, afetados.

Para Bortoni-Ricardo (2004), esses domínios apresentam regras advindas das tradições culturais, que norteiam ações e geram expectativas acerca de padrões linguísticos regulados geralmente por certas relações simétricas ou assimétricas. Os papéis não permanecem fixos, a imprevisibilidade e o dinamismo sempre podem ocorrer, como elucida o exemplo:

Exemplo 16:

Pegaram o cara em flagrante roubando galinhas de um galinheiro e levaram para a delegacia.
 – Que *vida mansa*, hein, *vagabundo*? Roubando galinha pra ter o que comer sem precisar trabalhar. Vai pra cadeia!
 – Não era pra mim não. Era pra vender.
 – Pior. Venda de *artigo roubado*. *Concorrência desleal* com o *comércio estabelecido*. *Sem-vergonha!*
 – Mais eu vendia mais caro.
 [...]
 – Que grande *pilantra*... [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Experiência nova. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 166.

O delegado (papel social) atua em seus domínios (ambiente policial de uma delegacia), inquirindo um rapaz flagrado roubando galinhas. Há, entre as personagens, deste modo, assimetria hierárquica. Diante da irritação com os crimes do contraventor, o delegado faz opções lexicais que demonstram este estado psicológico (“vida mansa”, “vagabundo”, “sem-vergonha”, “pilantra”), que figuram ao lado de outras, afeitas ao domínio policial (“artigo roubado”, “concorrência desleal”, “comércio estabelecido”), marcando vocabulário técnico da área. Assim, mudanças no enquadre dos domínios e dos papéis sociais dinamizam-nos.

3.b) *Papel social*: refere-se à influência exercida na linguagem dos indivíduos graças aos diversos papéis que ocupam. Podemos compreender papel social, com Robinson (1972), como o conjunto de comportamentos esperáveis dos sujeitos, que se vincula a posições em conformidade com certas “obrigações” previamente entendidas nas normas sociais. Essas normas modulam adequações linguísticas e comportamentais, como num *contrato comunicativo* entre os interlocutores (AZEREDO, 2007).

⁹⁶ No âmbito das Linguísticas da Enunciação, dentre elas a Análise do Discurso, esse termo é concebido como *domínio discursivo*. Para Bakhtin (2000), constituem esferas diversas das práticas de atuação humana rotinizadas, como a jurídica, a artística, a jornalística, a religiosa.

Esse aspecto configura-se também de modo dinâmico e múltiplo. Muitos são os papéis sociais exercidos e um único indivíduo pode variá-los. Assim, suas manifestações linguísticas refletem essa multiplicidade. Preti (2004) atenta para sua função na criação de imagens positivas ou negativas⁹⁷ dos falantes, graças à relação com os muitos aspectos funcionais do homem dentro da organização da sociedade.

Na relação papel social - variação linguística, Silva (2003) chama-nos à atenção o destaque para as formas de tratamento e considera importante, neste fator, o propósito comunicativo, ressaltando que suas escolhas servem ao “êxito pretendido”.

3.c) *Identidade social*: refere-se ao uso linguístico afetado pelos variados aspectos da identidade dos sujeitos. Segundo Bortoni-Ricardo, duas finalidades cruciais são cumpridas através da recorrência à variação linguística: a ampliação da eficácia comunicativa e a *marcação da identidade social* (BORTONI-RICARDO, 2005).

A autora argumenta que os falantes recorrem a diversos recursos verbais para marcar as dimensões de suas identidades, de seus papéis e de seus *status* sociais na comunidade, dentro de relações de poder que se dão nas diversas situações. Deste modo, a identidade pode se modificar dinamicamente, conforme a relação entre os interlocutores.

Sobre os atributos 3.b) e 3.c), pode-se contemplar o seguinte exemplo:

Exemplo 17:

[...]
 A gorduchinha tentou se desprender. Ele apertou mais a chave e disse fininho:
 – Quieta aí – e, virando-se para o comissário: – Boa tarde, *doutor*. Eu sou estivador e moro aqui pertinho, num barraco de minha propriedade, com estas duas.
 – O senhor vive com as duas? – perguntou o comissário.
 – Vivo, sim *sinhô*. Mas isto nunca foi *pobrema*. Urtimamente *porém* elas *todavia* dero pra brigá. Eu saio pro trabáio e quando vorto *as duas* tão cheia de cachaça e *começa* com ciumeira.
 [...]
 O crioulo interrompeu sua explanação à autoridade e falou pra ela:
 – Quieta aí, senão vai levá uma *bolacha* na frente do *doutô*. [...]

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

O episódio, já citado aqui, retrata a situação de inquérito policial numa delegacia, aonde um homem vai para tentar resolver as querelas entre suas duas “esposas”. O estivador faz opções morfossintáticas e léxico-semânticas que se aproximam das variedades cultas (o

⁹⁷ Goffman (2003) entende as distinções entre aspectos negativos e positivos das imagens dos sujeitos, que são levadas a cabo nas situações de comunicação, como *comprometimentos de face*. Essa noção tem relação com os conceitos de *proteção de face* e de *polidez*.

item lexical *doutor*, tratamento respeitoso e a presença pleonástica de dois conectivos “*porém* elas *todavia* dero pra brigá”), para adaptar sua linguagem à situação e à posição social do interlocutor, uma autoridade policial, e para assumir a identidade e o papel social de inquirido.

No entanto, embora busque vazar sua linguagem nas variedades cultas, mobilizando recursos a que tem acesso, tentando flexibilizar o dizer e criar imagem positiva de si, deixa entrever seus antecedentes socioculturais pelos traços fonético-fonológicos e morfossintáticos da variedade popular (a síncope e o rotacismo em *pobrema* e a ausência de concordância entre o sujeito e o verbo em “*as duas* tão cheia de cachaça e *começa* com ciumeira”).

Além disso, sua identidade e seu papel social dinamizam-se no mesmo ato, pois ao mesmo tempo em que ele se dirige de modo cerimonioso ao delegado (“douto”), age agressivamente com as mulheres, demarcando sua “autoridade” de marido e seu estado psicológico, já que anda irritado e impaciente com as brigas das duas (“vai levá uma *bolacha*”).

4.a) Posição social ou status socioeconômico: a posição e o status socioeconômico do falante geram comportamentos verbais julgados, na sociedade, convenientes ou inconvenientes. Tais comportamentos são “frequentemente empregados [pelo sujeito] com a finalidade de ser distinguido dentro do grupo em que atua” (PRETI, 2003).

O status e a posição, para Preti (2004), fazem parte da organização hierárquica social e cultural da sociedade, pressupondo repertórios verbais e uma gama de modos de agir. Esses modos compõem um conjunto de posturas que constroem imagens do sujeito, projetadas no modo como os outros o enxergam ou no modo como ele quer ser enxergado, conforme Goffman (2003). Quando ocorre um desvio brusco dos padrões esperados, a sociedade observa-os negativamente.

4.b) Profissão, mercado de trabalho ou ocupacional: refere-se aos condicionamentos exercidos sobre o repertório verbal dos falantes graças às atividades profissionais que exercem ou ao mercado de trabalho em que atuam, gerando expectativas quanto à linguagem empregada.

Nesse caso, ressalta-se comumente a linguagem técnica de grupos profissionais específicos, conhecidas pelo termo *jargão*, vocabulário especializado de determinada área – jurídica, econômica, médica –, que pode gerar inteligibilidade entre leigos e técnicos, como aponta Alves (2003).

Sobre os atributos *4.a)* e *4.b)*, pode-se observar este exemplo:

Exemplo 18:

Conversavam na fila do cinema:
 - E o seu caso com a Belmira?
 - Encerrado, depois de um incidente *onfálico*. Observei-lhe que não ficava bem ir à praia de tanga, quando ainda emergia daquele problema de *cirsônfalo*.
 - E ela?
 - Não gostou e rompemos. Nossa ligação teve um fim *celíaco*. E você e a Isadora?
 - Mal, meu caro. Sabia que ela é *hipnóbata*? E o pior de tudo: com *loxodromismo*. De noite é aquela confusão no apartamento: batida nos móveis, objetos quebrados, e ela volta com *acrodinia*, com *meralgia* ou com *podalgia*.
 - Que lástima.
 [...]
 A Fila chegou ao guichê, o papo acabou, e eu não entendi ponto e vírgula do que os dois disseram. E você?

DRUMMOND, Carlos *Drummond* de. Conversa na fila. In. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova *Aguilar*, 2003, p. 303.

Drummond, na crônica *Conversa na fila*, satiriza a linguagem técnica, o jargão profissional dos médicos. Na ocasião, dois médicos conversam na fila do cinema sobre fatos de suas vidas usando sempre termos de seu universo profissional, bem de acordo com seus status e campo de trabalho, com os quais se entendiam muito bem, mas deixavam todos à sua volta sem compreender sobre o que falavam.

O plano léxico-semântico é ressaltado no texto pelo emprego técnico-científico dos termos *onfálico* (relativo ao umbigo da moça), *cirsônfalo* (dilatação das veias do umbigo), *hipnóbata* (sonâmbula) e outros.

5) *Nível de escolarização ou Escolaridade*: refere-se aos efeitos que a escolaridade pode exercer sobre a manifestação linguística dos falantes. A escola, como vimos, é um grande elemento preservador e divulgador das variedades de prestígio na comunidade. A ausência, o baixo ou alto grau de escolaridade são aspectos que adquirem grande responsabilidade nos repertórios sociolinguísticos dos indivíduos.

Exemplo 19:

[...]
 Finalmente o dia da bebedeira. Me apreceu *bêbada* feito um gambá, agarrando-me pelo braço:
 – Doutor, doutor... A moça aí da vizinha disse que eu tou *beba*, mas é mentira, eu não bebi nada... O senhor não acredita nela não, tá com ciúme de nós!
 [...]

FERNANDO, Sabino. Albertina Disparue. In. *O Homem nu*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973, p. 176.

Na ocasião, a empregada do narrador usa a forma *beba* (redução da proparoxítona *bêbada* à paroxítona com perda de traços, marca fonético-fonológica descontínua da variedade popular), que a caracteriza como “falante” de baixa escolaridade frente ao narrador, em cujo discurso figura a forma culta *bêbada*.

6.a) Localidade em que reside na comunidade: refere-se não a diferenças diatópicas, mas às influências que os hábitos linguísticos dos falantes sofrem por conta das diferentes zonas ou bairros onde residem, sobremaneira nas periferias das grandes cidades (Preti, 2003).

A diversidade linguística reflete de certa forma a desigualdade social, evidente também na distribuição dos bairros pelas regiões. Há locais privilegiados em variados aspectos, que apresentam maior disponibilidade de bens culturais, em detrimento de outros. Bairros suburbanos e periféricos de cidades (como favelas) concentram grandes parcelas da população nos limites da linha da pobreza e com baixa escolaridade. São ambientes onde práticas de escrita prestigiadas restringem-se a poucos domínios sociais: os da igreja e da escola, por exemplo (BORTONI-RICARDO, 2005). Sua população, muitas vezes, apresenta grande número de rurbanos.

6.b) Classe social: refere-se à influência que o segmento sociocultural a que se pertence exerce na linguagem, considerando-se a estratificação e a hierarquização das classes sociais na comunidade.

Labov (2008) afirma ser esse atributo muito saliente no espaço sociolinguístico estadunidense. Entretanto, na realidade brasileira, “o modelo de estratificação não conta talvez com o grau de precisão desejado pelo investigador sociolinguista” (MONTEIRO, 2000, p. 77), visto que a desigualdade da concentração de renda, que deixa o maior poder econômico nas mãos de uma minoria, tende a aproximar classes médias e baixas.

6.c) Rede de relações sociais: diz respeito aos efeitos que “o conjunto articulado de pessoas com quem o indivíduo interage”, em diversos domínios sociais (BORTONI-RICARDO, 2005, p.161) na comunidade, exercem sobre as atividades linguísticas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essas redes podem ser *insuladas*, restritas a um número baixo de pessoas com as quais se interage, territorialmente confinadas, geralmente delimitadas por vínculos de família e vizinhança, em que é baixa a permuta de papéis sociais; ou *integradas*, que, ao contrário, são amplas em relação à diversidade de pessoas com quem se interage (colegas de trabalho, novos conhecidos, amigos etc.), diversificando-se os vínculos

interpessoais e tornando maior a densidade de papéis sociais, que se configura de modo heterogêneo e complexo, com maior mobilidade.

As redes podem modificar-se ao longo da vida dos indivíduos, configurando-se como realidade dinâmica. Além desse fator, cumpre ressaltar outro, não menos importante, o *grupo de referência*, que é aquele no qual os falantes projetam-se quanto a determinadas atitudes linguísticas, visando a deles se aproximar.

Sobre os itens 6 a), 6 b) e 6 c), pode-se contemplar o seguinte fragmento:

Exemplo 20:

[...]
 Uma judiação fazer aquilo com um anjinho daquela idade. Vamo atrás do caminhão? Eu sei onde fica o aterro, moro lá perto. Só venho aqui pra ver se *arranjo umas verdura melhorzinha*.
 [...]
 Eu demorei pra *lhe* chamar porque eu não queria que *o pessoal* do supermercado me visse aqui, ainda mais com um *poliça*. *Já me escorraçaram uns par de vez, os filho da puta!* Prefere deixar as coisas apodrecer do que ajudar a matar a fome dos outros.
 Nem no Natal esse povo tem pena de ninguém. Eu não duvido nada que o anjinho que tava aqui fosse filho de um deles. [...]

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

A personagem-narrador, uma catadora de lixo que reside num ambiente paupérrimo, que fica próximo ao aterro sanitário de uma cidade grande, denunciador de suas péssimas condições de vida, tem seu universo de relações restrito aos filhos, aos vizinhos do lixão e àqueles que *lhe* cedem “restos”, e se inclui na classe social das pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza, além de possuir baixa escolaridade, elementos que a situam no canto esquerdo do *continuum popular-culto de variedades*.

Tais fatores influenciam sua linguagem, em cujos traços são bastante frequentes aspectos descontínuos da variedade popular, ao lado de traços graduais: no plano fonético-fonológico, a monotongação de *polícia* (“com um *poliça*”); e nos fatores morfossintáticos, a não concordância redundante entre os elementos do sintagma nominal, cujo plural já se encontra marcado no determinante (“*umas verdura melhorzinha*”, “*os filho da puta*”, descontínuos), o emprego do pronome *lhe* com função de objeto direto (“Eu demorei pra *lhe* chamar...”, gradual) e a concordância ideológica (“*O pessoal... me escorraçaram*”, gradual).

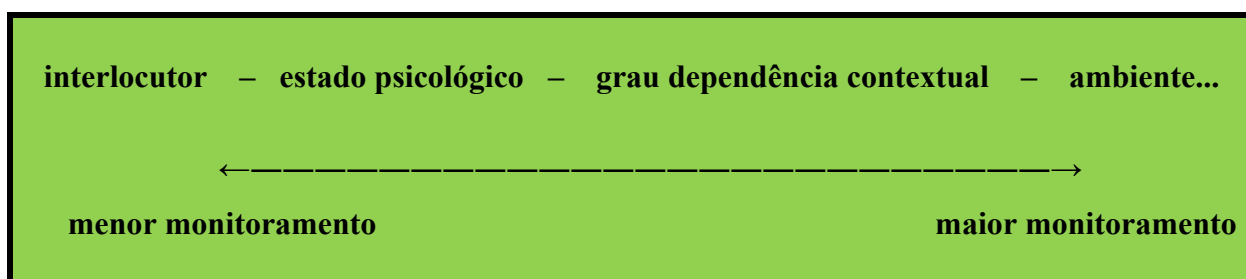
Outra marca de sua linguagem, do plano léxico-semântico, que vale à pena ser elencada, é a expressão *par de vez*, típica de moradores de áreas rurais (fator geográfico), que pode apontar para sua origem rurbana (centro do polo de urbanização), elucidando o frequente fato de haver muitos migrantes em áreas suburbanas das grandes cidades.

2.4 Variação situacional ou funcional (diafásica)

Essa variação diz respeito ao modo como os indivíduos intencionalmente alinham seu uso linguístico às circunstâncias decorrentes das condições de produção do ato verbal, em contextos específicos de interação social, fazendo-os dispensarem maior ou menor atenção ou controle a seu comportamento verbal. Ela parte do pressuposto já visto no *capítulo 1* de que não há falante de estilo único.

As circunstâncias que permeiam essas condições são as mais diversas e podem ir das situações mais espontâneas, informais, que exigem pouca atenção, até aquelas mais formais, planejadas previamente, que exigem mais atenção. É importante ressaltar, aqui, que não é a linguagem que é formal ou informal, mas a situação ou a ocasião social que permeia o uso (CAMACHO, 1988).

É comum haver, na Sociolinguística, flutuações de nomenclatura, para se referir a esse tipo de variação (*estilo de fala, registro coloquial tenso, distenso, estilo formal, informal, linguagem familiar* etc.). No entanto, seguimos a orientação de Bortoni-Ricardo (2005), que a resume numa gradação, simplificando os termos em *menos monitorado* e *mais monitorado*, conforme sua distribuição no *continuum de maior – menor monitoramento linguístico*:



Quadro 4: *Continuum menor-maior monitoramento linguístico*

Esses graus de monitoramento da linguagem dependem, na fala ou na escrita em cada situação, dos seguintes fatores, que, não sendo categóricos, podem influenciar-se mutuamente, sobrepor-se, justapor-se etc., apontando para as múltiplas dimensões provenientes dos contextos (PRETI, 2003; COSERIU, 1992; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; CAMACHO, 1988; BAGNO, 2007c):

(a) *ambiência*: o lugar físico ou social onde se processa a atividade verbal pode influenciar manifestações linguísticas convenientes ou inconvenientes. Não se comporta verbal e socialmente num *baile funk* como numa *reunião de diretoria* de uma empresa;

(b) *interlocutores*: os partícipes da interação comunicativa influenciam a conveniência dos usos linguísticos. Sendo os falantes conhecidos ou desconhecidos, havendo entre eles intimidade ou algum tipo de assimetria (como poder na hierarquia social), motivação para a criação de imagens positivas ou negativas de si ou do outro, pode-se alternar a linguagem para haver acomodação. Não se faz uso dos mesmos recursos linguísticos ao se comunicar com um *irmão* em casa ou com um *médico* num consultório;

(c) *grau de complexidade temática*: o assunto, objeto do ato verbal, por ser mais complexo que aqueles corriqueiros ou por possuir maior densidade informacional, pode exigir uma atenção maior à adequação da linguagem. Dissertar sobre o conceito filosófico do amor durante uma aula de Filosofia, não se realiza do mesmo modo que relatar uma paixão a um amigo;

(d) *grau de apoio contextual*: o apoio do contexto pode ser maior ou menor, dependendo por exemplo da presença ou da ausência de interlocutores, da partilha de determinados conhecimentos, o que pode aumentar ou diminuir implicitudes e explicitudes de toda sorte, que favorecem ou desfavorecem a atenção ao uso linguístico. Se se diz, por exemplo, *Ele esteve aqui*, a interpretação desta sentença depende do fato de o interlocutor conhecer quem é *ele* e onde é *aqui*, por exemplo;

(e) *comunicação pública ou privada*⁹⁸: a comunicação em instâncias públicas é, por vezes, mais monitorada que em instâncias privadas, pois leva em consideração a presença ou a ausência de estranhos. Uma conversa espontânea sobre um assunto polêmico realizada no vagão de um metrô cheio ou na privacidade do lar provavelmente apresentará linguagem distinta;

(f) *familiaridade com a tarefa comunicativa*: determinados eventos comunicativos já costumeiros são mais “fáceis” de realizar, já outros exigem maiores planejamento prévio e

⁹⁸ Item elencado por nós.

atenção, dependendo do grau de formalidade, e se tornam mais incomuns, aumentando a tensão dos falantes. Contar uma piada é diferente, por exemplo, de apresentar um seminário sobre mortalidade infantil no Brasil. Logo, o desempenho linguístico nestas duas tarefas pode ser distinto conforme os saberes prévios de como desempenhá-las;

(g) *estresse comunicativo*: a segurança ou a insegurança para desempenhar determinado ato verbal pode gerar tensão psicológica sobre os falantes, afetando seu comportamento verbal. Esse fator está intimamente relacionado com os outros;

(h) *condicionamento psicológico*: os aspectos psicológicos “permanentes” de nossa personalidade (timidez, agressividade, extroversão, simpatia etc.) ou os estados psicológicos momentâneos (raiva, alegria, tristeza, etc.) podem influenciar os modos de dizer. Um político, durante um comício, pela ira causada por agressões verbais vindas do público, pode alterar sua linguagem.

Alguns exemplos podem elucidar esses atributos situacionais que influenciam o comportamento linguístico dos falantes:

Exemplo 21:

[...]
 A concordância que fosse para o diabo. Intercalou mais uma oração e foi em frente com bravura, disposto a tudo, afirmando não ser daqueles que...
 – Como?
 Acolheu a interrupção com um suspiro de alívio:
 – *Vossa Excelência, por obséquio*, queira falar mais alto, que não ouvi bem – e apontava, agoniado, um dos deputados mais próximos.
 – Eu? Mas eu não disse nada...
 – Terei o maior prazer de responder ao *aparte do nobre colega*. Qualquer *aparte*.
 O silêncio continuava. [...]
 – O que é que você acha? – cochichou um.
 – Acho que vai para o singular.
 – Pois eu não: plural, é lógico. [...]

SABINO, Fernando. *Eloquência singular*. In. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Record, 1965, p. 143.

Na crônica *Eloquência singular*, Fernando Sabino retrata situação na qual um deputado realiza um pronunciamento político. No excerto, o político reflete sobre a escolha de um verbo no plural ou no singular para vazar seu discurso, o que o faz se alongar bastante no pronunciamento.

O estresse comunicativo, a situação extremamente formal e o fato de estar em público, levam-no a monitorar seu discurso. Os traços da variedade culta, coerentes com a formalidade

da situação, ficam evidentes nos seguintes exemplos: “Vossa excelência” (forma de tratamento adequada ao interlocutor, outro deputado), “por obséquio” (forma polida de realizar um pedido), “aparte” (item lexical culto para se referir ao comentário) e “nobre colega” (forma cerimoniosa de se remeter ao interlocutor).

Exemplo 22:

[...]
 Finalmente o dia da bebedeira. *Me apareceu bêbada feito um gambá, agarrando-me pelo braço.*
 – *Doutor, doutor...* A moça aí da vizinha disse que eu tou bêba, mas é mentira, eu não bebi nada...
 [...]
 Ela nem fez caso. Senti-me ridículo como um general de pijama, com aquela pretinha dependurada no meu braço, a chorar.
 – *Me larga!* – gritei, empurrando-a. Tive logo em seguida de ampará-la para que não caísse: – Amanhã você arruma suas coisas e vai embora. [...]

FERNANDO, Sabino. *Albertina Disparue*. *O Homem nu*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973, p. 176.

No trecho, da crônica *Albertina Disparue*, já observado, Fernando Sabino põe em interação patrão, o narrador, e empregada, Albertina. O discurso do narrador aparece construído na linguagem culta (“Tive logo em seguida de *ampará-la* para que não caísse”, predomínio da ênclise), porém, afetado psicologicamente por Albertina ter-lhe aparecido bêbada em casa, sua linguagem altera-se (“*Me apareceu bêbada feito um gambá*”, forma proclítica, comum na linguagem espontânea; “*Me larga!*”, forma proclítica coerente com seu estado de irritação).

O discurso de Albertina, mulher muito humilde, apresenta formas que revelam sua adequação ao interlocutor (“Doutor”, tratamento respeitoso, muito usado quando alguém simples se põe diante de interlocutores de mais elevada posição social), que reafirma a assimetria estabelecida entre o narrador e a doméstica.

Exemplo 23:

Cidadão se descuidou e roubaram seu telefone celular. Como era um executivo e não sabia mais viver sem celular, ficou furioso. Deu parte do roubo, depois teve uma ideia. Ligou para o número do telefone. Atendeu uma mulher.

- Aloa.
- Quem fala?
- Com quem quer falar?
- O dono do telefone.
- Quer chamá-lo, por favor?
- Ele está no banheiro. Eu posso anotar o recado?
- *Bate na porta e chama esse vagabundo!* Agora!

Clic. A mulher desligou. O cidadão controlou-se. Ligou de novo. [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Clic*. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 174.

Em *Clic*, Luis Fernando Veríssimo apresenta-nos uma situação de interação oral, por telefone, em que um executivo tenta resgatar seu celular roubado. Ao ligar para seu número, é atendido por uma mulher. Ele a trata de forma educada no início da conversa, mas como esta lhe diz que apenas anotará o recado para o “ladrão”, profundamente irritado, ele vocifera, externando seu estado emocional pela linguagem: “*Bate na porta* e chama esse *vagabundo*” (verbo bater no indicativo, substituto do imperativo, no lugar de *bata*; regência comum do verbo *bater em* por *bater a*; xingamento *vagabundo*, revelador da irritação).

Todos esses fatores importam na acomodação que fazemos de nossa linguagem, tendo em vista as exigências situacionais, as nossas intenções comunicativas e as expectativas de nossos interlocutores. Eles estão aqui vistos em separado, porém é seu diálogo complexo no momento de cada interação verbal que vai determinar os que predominam em relação a outros.

Ligam-se diretamente a normas ou a “etiquetas sociais” que vão sendo adquiridas ao longo da vida dos sujeitos no convívio da comunidade discursiva. Vão proporcionalmente se manifestando conforme se alteram as circunstâncias que envolvem as práticas de uso da língua. Chega-se a alternar o grau de monitoramento num mesmo evento comunicativo.

Essa mobilidade de monitoramento está em estreita relação com as pistas contextuais (em sentido amplo, não só linguísticas), indicações que vão sendo fornecidas nas interações (BORTONI-RICARDO, 2004), que nos fazem interpretar se houve qualquer mudança do contexto, conforme apontamos na *seção 1.6*, do capítulo anterior.

Cabe ressaltar, como atentam Bortoni-Ricardo (2005) e Preti (2003), que, no Brasil, há uma grande correlação entre variação diafásica e diastrática, isto é, o maior grau de monitoramento se aproxima das variedades cultas e o menor se aproxima das populares, o que dificulta a distinção exata de ambas. Assim, torna-se premente observar não só os antecedentes socioculturais dos falantes como também a realidade *sui generis* de cada evento comunicativo, seja mediado pela fala, seja pela escrita.

2.5 Variação modal (diamésica)⁹⁹

⁹⁹ Preti não cita esse tipo de variação, que se refere ao meio de expressão em que a língua é manifestada. Recorremos a Ilari e Basso (2009) para apresentá-lo.

Essa variação refere-se ao meio no qual é manifestada a língua, isto é, se através da escrita ou da fala, que afetam o uso linguístico. Concordamos com Marcuschi (2007b, p. 32) que, nesse sentido, não se tratam forçosamente de variedades linguísticas (nos moldes estritamente sociolinguísticos), mas de modalidades, particularidades de uso da língua.

Durante muito tempo, ambas foram vistas como extremamente opostas e portadoras de inúmeras diferenças, levando-se em conta a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada. A fala era encarada como heterogênea, caótica, ilógica, agramatical, dinâmica e muito rudimentar, e a escrita, como um fenômeno regrado, lógico e homogêneo, porque eram observadas sob o prisma da imanência linguística. Sem falarmos na superioridade, já há muito combatida, desta sobre aquela.

As pesquisas direcionadas para a fala destacaram-se na década de 60 com os estudos da *Análise da Conversação*, que enfatizavam a *conversa*, a troca linguística básica entre dois ou mais interlocutores, concentrada em temas banais do cotidiano (CASTILHO, 2011), provando que a fala não era desordenada e acidental, mas sim organizada e passível de estudo científico (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

No entanto, segundo Marcuschi (2007b), somente a partir da década de 80, fala e escrita passaram a ser tomadas pelas teorias linguísticas como *práticas sociais de uso da língua*¹⁰⁰. Nesse novo paradigma, é crucial observar a relação entre as duas, advinda dessas práticas geradoras de textos.

Nos anos 80, a *Análise da Conversação*, aliada a outras correntes, como a Linguística Textual, voltou sua atenção para fatores *interacionais* envolvidos nas conversações. No Brasil, as pesquisas do NURC dedicaram-se a estes estudos e acumularam, entre as décadas de 70 e 90, muitas horas de gravação de produções orais (CASTILHO, 2010), conjunto de dados que confirmavam a natureza de prática linguística da fala.

Nesse contexto, a fala, adquirida informalmente no cotidiano desde muito cedo, passa a ser vista como uma modalidade de uso da língua de substância fônica, na qual manifestamos diversas práticas sociais de *oralidade* (atividade de interação humana realizada em diversos gêneros discursivos falados); e a escrita, modalidade de substância gráfica, na qual manifestamos as diversas práticas de *letramento*¹⁰¹ (atividade de interação humana realizada

¹⁰⁰ Marcuschi (2007b) argumenta que, nesse sentido, é necessário encarar a língua fundada nos usos, não abstratamente, como apontamos na visão de língua-discurso estabelecida no capítulo anterior.

¹⁰¹ Letramento é, para Magda Soares (1998, p. 39), “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Sendo assim, alfabetizado é aquele que lê e escreve e letrado é o que, além dessas habilidades, faz uso social efetivo delas. Há indivíduos que, mesmo não alfabetizados, são letrados, pois realizam determinadas práticas, como reconhecer o número ou a cor de um ônibus para ir aonde quer.

em diversos gêneros através da escrita e da leitura), geralmente adquirida no processo de escolarização.

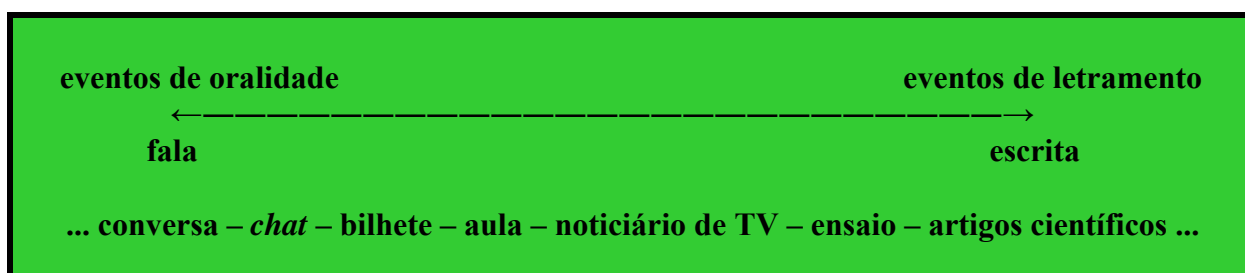
Cada uma estará presente em muitos gêneros, através dos quais nos comunicamos cotidianamente. Os gêneros portam características que os fazem ser concebidos como falados ou escritos, não mais de modo biunívoco, mas num *continuum* (MARCUSCHI, 2007b). Assim, entre as duas, haverá discrepâncias, similaridades, mesclas, hibridismos, conforme cada ato comunicativo.

A concepção oral ou letrada dos textos, que se distribuem nos contínuos de gêneros, diz respeito às suas circunstâncias de produção e de recepção e aos modos de sua realização nas situações comunicativas, seguindo dois extremos básicos (pertinentes aos gêneros prototípicos das duas modalidades) que podem interpenetrar-se: *o imediatismo com envolvimento dos sujeitos* na fala e *o distanciamento sem envolvimento direto dos sujeitos* na escrita (SILVA, 2009).

Logo, nos eventos de letramento, há gêneros prototípicos materializados na escrita, de concepção letrada, como documentos oficiais, artigos de divulgação científica; assim como, nos de oralidade, há gêneros prototípicos materializados na fala, de concepção oral, como conversas espontâneas ou telefônicas (HILGERT, 2001).

No entanto, ao longo do *continuum*, vão se distribuindo vários gêneros escritos que se aproximam da concepção oral, como bilhetes, cartas pessoais, *scraps* de redes sociais virtuais, assim como vários gêneros falados que se aproximam da concepção letrada, como apresentação de seminários, comunicações orais em congressos acadêmicos, sermões religiosos.

No *continuum*, põem-se os eventos de comunicação ancorados na fala ou na escrita. O modo como Bortoni-Ricardo (2004) o concebe e o modo como se amplia com a inserção dos gêneros (MARCUSCHI, 2007b) mostram que esses eventos influenciam-se:



Quadro 5: *Continuum oralidade-letramento*

A experiência em tais práticas é crucial para compreendermos restrições ou ampliações na aquisição de recursos linguísticos e textuais¹⁰² mais afeitos a certas rotinas comunicativas (BORTONI-RICARDO, 2005).

Falantes com *backgrounds* sociocultural distintos podem desempenhar-se melhor em determinados eventos que em outros, pois, como afirmam Flôres e Silva (2005, p. 15) “o que é rotinizado por grupos sociais influentes não é igualmente adquirido e usado pela população em geral”. Pode-se ter facilidade para relatar fatos oralmente e dificuldades para preencher um formulário de solicitação de documentos em um cartório, por exemplo.

As práticas de oralidade em situações mais formais e de letramento nos gêneros mais próximos da concepção letrada, por exemplo, seguem paralelos à padronização da língua. A escola tem, nas experiências com essas práticas, um papel fundamental, pois é geralmente em tal espaço que se busca domínio das variedades cultas nos estilos monitorados.

Como sugere Oliveira (2004), nos gêneros orais e escritos estarão manifestadas as variedades linguísticas nos estilos mais ou menos monitorados, conforme adequação a cada um deles e à intenção comunicativa. Para o autor, a presença dos gêneros relativiza a obediência à norma-padrão, que pode mostra-se “obrigatória”, “facultativa” ou até mesmo “contraindicada” em alguns deles, constituindo uma gradação na fala e na escrita.

Os eventos de ambas as práticas podem dar-se em termos de predominância, de modo a haver mobilidade entre uma e outra. Numa mesma situação, pautada no letramento, podem existir pequenos eventos de oralidade, e vice-versa (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 29).

Essa perspectiva desbanca de vez o preconceito que encara a fala sempre como linguagem não monitorada e a escrita sempre como padronizada e altamente monitorada. A escrita é tão heterogênea quanto à fala, e, quando as encaramos como práticas, percebemos grande similaridade entre a variação linguística e a variação dos gêneros discursivos.

As condições de produção do texto falado prototípico (a conversação natural) determinam em sua materialidade a existência de singularidades linguístico-textuais que, levadas à escrita, fabricam “ambiência” oral e produzem gêneros mistos: ancoragem *in loco* no contexto situacional; produção linguística *on line*; expressão paralinguística (gestos, imagens); conhecimento partilhado próximo ou remoto; padrão de organização em turnos conversacionais; baixa densidade informacional; etc. (URBANO, 1999, p. 103-104)¹⁰³.

¹⁰² Recursos textuais referem-se a saberes para configurar textos (compor formalmente determinado gênero, por exemplo), que vamos adquirindo nas práticas de oralidade e de letramento.

¹⁰³ Melo e Barbosa (2007) problematizam a questão, argumentando que esses traços não pertencem a modalidades, mas são intrínsecos à própria linguagem como interação. No entanto, destrinçar esse questionamento foge a nossos propósitos.

Apenas a partir desse hibridismo, *traços de oralidade*¹⁰⁴ podem ser vistos como recursos inerentes a esses gêneros mistos. Os traços de oralidade, como ora concebemos, envolvem um grupo de elementos linguísticos e gráficos, mobilizados de modo intencional e criativo, para imprimir na escrita características peculiares dos diálogos orais.

Argumentamos que os traços da oralidade são, pois, *procedimentos de variação modal ou diamésica* que ganham relativa importância em certos textos escritos, porque se tornam elementos que destacam a interpenetração da fala na escrita, para reproduzir justamente uma atmosfera oral.

O emprego desses traços abole a incompatibilidade entre as duas modalidades, determinando, entre elas, *mesclas*¹⁰⁵. Dessa forma, não devem ser vistos como elementos “inaceitáveis” que desvirtuam a escrita de sua suposta “essência”, nem como “erros” que precisam ser extintos, se estiverem direcionados pelo propósito comunicativo.

Apontamos, a seguir, um inventário de traços de oralidade apontados por variados autores que podem figurar na escrita (MARCUSCHI, 1991; URBANO, 2000; CASTILHO, 2011; HILGERT, 2001; CUNHA e CINTRA, 2007; KOCH e ELIAS, 2010; AZEREDO, 2008; SILVA, 1999; LEITE, 2006; BARROS, 2001; MARTINS, 2003; CAVALIERE, 2005; SIMÕES, 2006). Os exemplos foram todos por nós elaborados:

PLANO FONÉTICO-FONOLÓGICO

- *entonações variadas*: muitos são os recursos gráficos para marcar entonações fáticas, gritos, ênfases, melodias, ritmo, que imitam a prosódia de certas palavras ou frases faladas: alongamentos vocálicos (*muitoouoooo*); silabação (*sen-sa-ci-o-nal*); caixa alta (Eu quero *AGORA!*); emprego, às vezes, combinados, ou ausência, de sinais de pontuação diversos (Voltou para ficar?!);
- *elisões, junturas sintáticas e aglutinações*¹⁰⁶: queda de fonemas nos contatos entre as palavras, formando vocábulos fonológicos, como em *presse* (resultante de contração de *para + esse*, em que há elisão do [a] em função da tonicidade de [e]), *inriba* (aglutinação de *em + riba* com metafoia da vogal inicial), *destá* (aglutinação de *deixa + estar*);
- *onomatopeias*: recursos frequentes na fala, através dos quais são reproduzidos sons de objetos ou de seres, que, na escrita, evocam-nos (“Atchim!” – espirro; “Cof, cof, cof!” – tosse; “Vrummm!” – aceleração de veículo).

¹⁰⁴ Evitamos o termo *marcas da oralidade* devido à conotação negativa de estigma que sobre ele pode recair.

¹⁰⁵ Marcuschi (2002b, p. 25) defende que a fala não deve ser tratada como um conteúdo estanque, mas “tem de ser vista integradamente na relação com a escrita”, mostrando que mantém, com esta, “relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra”.

¹⁰⁶ Fatores fonético-fonológicos influenciados pelos sintáticos, devido aos contatos vocabulares e a vizinhanças fonéticas, constituindo a *fonética sintática* (CAVALIERE, 2005, p. 125). Optamos, pela nossa divisão dos planos, por mantê-los nos traços fonético-fonológicos.

PLANO MORFOSSINTÁTICO

- *marcadores conversacionais ou expressões de situação*: palavras ou expressões fixas, sem função sintática, que são importantes nas interações orais como elos coesivos (*olha, bom, epa, per aí, assim, ah tá*);
- *repetições*: recurso para reformular o dito ou para dar ênfase (*Tem certeza disso? Tem certeza?*);
- *frases entrecortadas*: evidenciadas geralmente através da pontuação, servem para demonstrar hesitação, omissão, desistência etc. (*Mas... Mas você sabe mesmo isso?*);
- *dêiticos exofóricos*: elementos que apontam para pessoa, lugar, tempo e tópico discursivo no próprio ato de interação (*Essa coisinha aí ó, Estava aqui agora mesmo*);
- *topicalização e anacoluto*: muito presentes nos textos orais, por conta da ausência de planejamento prévio, são elementos sintáticos soltos que podem ou não ser retomados (*Essas crianças de hoje ninguém pode com elas*) ou que realizam deslocamentos para realçar o dito, alterando o padrão oracional organizado na ordem direta (“Rápido, vá!” no lugar de “Vá rápido!”);
- *frases incompletas ou elípticas*: caracterizam-se por não apresentar explicitamente seus complementos, cujo entendimento se vincula a informações disponíveis somente na situação de interação (“Entra, ele não está!”);
- *presença determinados conectivos*: alguns conectivos são comuns na fala e seu principal papel é contribuir para o desenvolvimento do texto. Na narrativa oral, por exemplo, constantemente encontramos conectivos como “e”, “ai”, “então” (“Eles encontraram os amigos e saíram, aí aconteceu uma coisa estranha...”);
- *expressões de realce ou marcadores de foco*: palavras ou expressões que adquirem alta relevância na interação por realçar o dito (“Eles estavam *era* dormindo”, “Eu *é que* tava doente ontem”);
- *frases curtas, com predomínio da coordenação*: frases curtas que expressam os ritmos da conversação oral, como a velocidade, assemelhando-se à cadência da fala cotidiana (“*O quê? Ah, tá certo! Não, não... Deixa ele! Tchau.*”);
- *pronomes da primeira pessoa*: a primeira pessoa do singular, sobretudo quando é reiterada, aviva o grau de *envolvimento* com o interlocutor ou com o tema (“*Eu sou o redentor deste País? Meu salário representa isso?*”);
- *interjeições*: elementos muito frequentes na fala, cuja significação atrela-se bastante às situações de interação em que aparecem, equivalem a frases denotadoras de emoção e traduzem, de forma presentificada, diversos sentimentos humanos; na escrita, resgatam entonações expressivas (“Ué?”, “Puxa!” – espanto ou surpresa; “Basta!” – revolta; “Oba!” – alegria);
- *perguntas retóricas*: perguntas que não necessitam de resposta imediata e servem apenas para instigar os interlocutores a pensarem sobre o dito (*Tá chovendo à beça hoje, né?*);
- *Verbos no imperativo, vocativos e pronomes que marquem a segunda pessoa do discurso*: recursos linguísticos que, quando presentes na escrita, evocam a presença do interlocutor, simulando o mútuo contato da conversação face a face (“Com quem *você* acha que está falando?!”, “Menino, *venha* aqui!”).

PLANO LÉXICO-SEMÂNTICO

- *expressões, frases feitas e ditos populares*: mostram-se fixas, cristalizadas na língua, são muito difundidas nas práticas orais e se ligam ao saber popular, como “Ai meu Deus”, “Bêbado como um gambá”, “Sai de baixo” etc.;
- *lacunas semânticas*: a mútua presença dos interlocutores na interação oral permite que haja “vazios” de significados, preenchidos pela mobilização que os interlocutores fazem de variados saberes prévios, como em “Ainda bem que o *problema* (qual?) dos correios tá resolvido, não aguentava mais pagar contas com atraso”.

Tabela 3: *Traços linguísticos da variação modal brasileira*

Alguns desses traços podem ser vislumbrados nos seguintes exemplos:

Exemplo 24:

Os problemas começaram no dia seguinte.
 Ao meio-dia Julinha apareceu na casa da mãe de surpresa. A mãe levou um susto
 – Vocês não viajaram?
 – Ele raspa manteiga, mamãe.
 – O quê?
 – Descobri hoje no café da manhã. No hotel. Ainda bem que eles serviram a manteiga em tablete. Senão eu só ia descobrir depois.
 – Minha filha, *eu não estou...*
 – *Ele raspa a manteiga!* Não corta em segmentos, como eu. Como é normal, como é certo. Raspa por cima. E outra coisa...
 – O quê?
 – *A pasta de dente. Aperta no meio.* Não começa a apertar por baixo. Aperta em qualquer lugar, mamãe. Eu não posso viver com um homem que aperta o tubo de pasta de dente no meio. [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Cama, mesa e banho. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 41.

O fragmento retrata o dia seguinte da lua de mel de dois jovens recém-casados, quando a moça, Julinha, surpresa com os modos de agir banais do marido, julgados incorretos por ela, procura a mãe para questionamentos.

O discurso das duas está repleto de traços morfossintáticos da variação modal que simulam a conversa oral, gerando efeitos de presentificação das parceiras da comunicação: as frases entrecortadas (“eu não estou...” e “Ele raspa a manteiga!”), que simulam uma sobreposição de turnos de fala, por meio da pontuação); a topicalização, a frase incompleta e a elipse (“A pasta de dente. Aperta no meio”).

Exemplo 25:

[...]
 – É uma mulher que chefia o bando!
 – Já sei. *A tal dondoca loura!*

- *A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.*
- *Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.*
- *Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!*
- *Vai ver que está caçando é marido.*
- *Não brinca numa hora dessas. Olha aí sangue escorrendo!*
- *Sangue nada, tomate. [...]*

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Assalto*. In. *Para Gostar de ler*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 1992, p. 12.

Em *Assalto*, Drummond narra uma confusão gerada numa feira livre. Os interlocutores, feirantes, fregueses e transeuntes, no contexto, elucubram sobre quem teria sido o suposto assaltante da feira.

No excerto, representa-se a fala simultânea de muitas pessoas, efeito que Drummond buscou imprimir ao texto lançando mão da ausência de verbos *dicendi* para direcionar os discursos. Além desse recurso, outros traços da variação modal dos componentes morfossintático e léxico-semântico são percebidos: a lacuna semântica (“A tal loura do banheiro”, colocação que apela para o saber compartilhado), as frases curtas justapostas (“Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.”), as frases feitas (“*Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!*”) e a presença do dêitico (“*Olha aí sangue escorrendo!*”, elemento que aponta para o entorno da situação comunicativa).

Exemplo 26:

- [...]
- Levou uns bons cinco minutos para descobrir com quem estava falando. Talvez já tivesse tomado mais de um aperitivo, é possível.
- Que houve? Aconteceu alguma coisa?
 - Eu mal conseguia escutá-lo e ele não me ouvia de todo:
 - Você se lembra daquele agrônomo que um conhecido *seu*...
 - Daquele o quê?
 - Daquele **AGRÔNOMO!**
 - Você está enganado não conheço ninguém com esse nome.
 - Eu nem falei ainda o nome dele! É um suíço.
 - Luís?
 - **SUÍÇO!** Você um dia *me falou*...
 - *Não conheço* nenhum Luís. Eu estava pensando *que você*...
 - *Fale mais alto!* Sua voz está sumindo. [...]

SABINO, Fernando. O agrônomo suíço. In. *Para Gostar de ler*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 1992, p. 47.

O excerto narra uma conversa telefônica, em que um dos interlocutores está num local muito barulhento, o que afeta a comunicação entre ambos. Os traços da variação modal fazem-se presentes nos componentes fonético-fonológico e morfossintático, sugerindo ambiência da fala: o recurso da caixa alta, que simula o tom de voz mais elevado (“**AGRÔNOMO!**” e “**SUÍÇO!**”); a presença das frases entrecortadas (“Você um dia me

falou...” “Não conheço nenhum Luís”), que simulam a sobreposição de turnos; e o recurso à pontuação expressiva, que resgata entonação oral (“Fale mais alto!”).

O texto que “fabrica” a fala tentando fazer o leitor acreditar que o que lê é conversa posta em sua frente (BARROS, 2009) não deixa, contudo, de estar submetido aos limites das convenções escritas. Mantém-se, por exemplo, organizado em parágrafos, na transição de uma parte a outra. Em textos narrativos, por exemplo, os diálogos dependem, muitas vezes, das intromissões do narrador, o que evidencia o simulacro, que fatalmente se relaciona à aceitabilidade do leitor, cabendo-lhe, deste modo, entrar no jogo do texto. É o que ocorre neste exemplo:

Exemplo 27:

Dois guardas à porta barrando a passagem. O bolo de gente na calçada, espichando o pescoço para assuntar.

– Vai ver que mataram alguém no edifício.

– Com certeza assaltaram o banco, e...

– *Que banco?* Não está vendo que não tem banco nenhum aí?

– Já sei. Pegaram lá em cima um grupo de subversivos, e eles estão encurralados, não querem se render.

Não saio daqui enquanto os caras não aparecerem. [...]

DRUMMOND, Carlos *Drummond* de. Aconteceu alguma coisa. In. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova *Aguilar*, 2003, p. 344.

No fragmento, Drummond busca representar a confusão gerada pela aglomeração de pessoas à porta de um edifício, que, movidas pela curiosidade, falavam ao mesmo tempo buscando saber o que havia ocorrido, o que é marcado pelo não direcionamento da fala das personagens, graças à ausência de verbos *dicendi* (introdutor de falas). No entanto, apesar do procedimento, os parágrafos com cada turno de fala demonstram tratar-se apenas de uma ilusão da fala atropelada e sobreposta dos transeuntes.

A pontuação (reticências) em “Com certeza assaltaram o banco, e...” revela a tomada de turno por outra pessoa do grupo, evidente na pergunta retórica “Que banco?”. Esses exemplos confirmam a tentativa de recriar na escrita a ambiência oral, mas a própria organização em parágrafos confirma tratar-se de texto escrito.

2.6 Gíria

A gíria é um caso singular no conjunto das demais variedades, devido a muitos aspectos, como seu surgimento como signo de grupo, sua efemeridade, seus usos em

domínios específicos, sua relação com a valoração social da linguagem, com as atitudes dos falantes, com a interpenetração no quadro das demais variedades etc. Por isso, optamos por considerá-la em separado.

Para Preti (1983, 1984, 1999, 2001, 2010), a gíria é um fenômeno mais marcante na oralidade, que surge como *linguagem especial* ou *linguagem de grupo* ou *signo grupal* historicamente associado aos marginalizados de toda sorte, sendo este o principal motivo da rejeição a seu emprego pelos mais conservadores. Porém, tende a ser inserida na linguagem corrente graças à divulgação da cultura urbana, à diversidade de interações verbais assimétricas, à presença na mídia impressa e televisiva, à dicionarização, ao emprego por falantes ditos cultos etc., tornando-se *gíria comum*¹⁰⁷, elemento indicador de nivelamentos linguísticos.

Herculano de Carvalho (1970) chama de *linguagem de grupo* ou de *linguagem especial* aquela diferenciada da extensamente corrente nas comunidades, particularizada sobretudo no léxico por atividades profissionais, *linguagem técnica* (referente ao universo jurídico, policial, médico, entre outros), ou pela *gíria*, uso linguístico que quer identificar certos grupos e que mantém distante quem lhe é alheio.

Como linguagem grupal, pelo seu caráter criptológico (PRETI, 1984), é um uso hermético e original da linguagem, que desperta condenações (“linguagem baixa, de malfeitores, vulgar, obscena, grosseira”), mas também curiosidades por parte da sociedade em geral, já que subverte e, às vezes, agride a esperada ordem da “normalidade” linguística.

Essa variedade mostra ligação com o fator da *lealdade grupal* (constância e compromisso com fatores identitários de certos grupos), além de formar comportamentos verbais e de integrar atitudes sociais. Serve de elemento de exclusão e de inclusão de outros nos grupos que dela se servem, desde os mais marginalizados e estigmatizados (detentos, marginais, traficantes, camelôs) aos menos estigmatizados (estudantes, surfistas, jogadores de futebol) na sociedade.

São diversas suas finalidades: marcar identidades e autoafirmações, segregar, integrar, agredir, representar visões de mundo, purgar sentimentos, manifestar afetividade, opor-se a valores morais dominantes, entre outras tantas. Preti (2010, p. 166), por exemplo, mostra que, na linguagem dos presidiários, para designar *cela*, os detentos usam diferentes termos gírios, como *jaula*, *cafofo* ou *barraco*, demonstrando diferentes visões: crítica no emprego do primeiro e afetiva no dos dois últimos.

¹⁰⁷ Vale enfatizar a relação que a gíria comum estabelece com a variação situacional, presente na linguagem não monitorada.

Embora possua essa marca de isolamento, a gíria de grupo dinamiza-se devido às transformações sociais (PRETI, 2001), estendendo-se para a amplitude da comunidade e transformando-se em *gíria comum*. Como gíria comum, alargada no uso corrente, ela deixa de ser elemento identificador e passa a ser mais um recurso linguístico variável disponível para ser empregado em novos contextos, diminuindo o preconceito através do qual é encarada.

Exemplo 28:

[...]
 Cresce a confusão. Tão rápido que até parece organizada. Todo mundo colabora para que seja total. E fala, fala.
 – Olha aquela velhinha desmaiando!
 – Velha coisa nenhuma, é uma loirinha muito da *bacana*.
 – E não está desmaiando, está é brigando de unha e dente, alguém apalpou ela ou afanou a bolsa.
 [...]
 – Quem sabe foi uma manicure que se atirou no pátio? Já vi um caso assim.
 – Por essas e outras é que só moro em casa, e casa térrea, sem escada, pra não *dar grilo*. Eu, heim?
 [...]
 – Pois então vamos chegar perto e espiar o caixão do defunto.
 – Não é caixão, gente, é geladeira!
 – O quê? O defunto estava dentro da geladeira?!
 – Ah, *meu chapa*, tu não *morou* que isso é uma liquidação de eletrodoméstico?

DRUMMOND, Carlos *Drummond* de. Aconteceu alguma coisa. In. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003, p. 344.

Drummond, no excerto, retrata uma cena de aglomeração de rua, em que curiosos buscam saber o que está acontecendo num edifício. A situação espontânea de comunicação entre os curiosos mostra-se adequada à presença da gíria comum: “uma loirinha muito da *bacana*” (bem afeiçãoada de corpo), “só moro em casa... pra não *dar grilo*” (problema), “Ah, *meu chapa*” (gíria que denota tratamento informal), “tu não *morou* que isso é uma liquidação de eletrodomésticos” (percebeu).

Exemplo 29:

[...]
 – Era tudo que o senhor tinha a dizer ao meu marido?
 O delegado apenas olhou-a, espantado com o atrevimento.
 – Pois então fique sabendo que eu também sei tratar tipos como o senhor. Meu marido não é gringo nem meus filhos são moleques. Se por acaso incomodaram o general ele que viesse falar comigo, pois o senhor também está nos incomodando. E fique sabendo que sou brasileira, sou prima de um major do Exército, sobrinha de um coronel, e filha de um general! *Morou?* [...]

SABINO, Fernando. A mulher do vizinho. In. *Obra Reunida*. Vol.01. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1996, p. 872.

Fernando Sabino narra, em *A mulher do vizinho*, o desrespeito com que um delegado trata um gringo, cujos filhos haviam jogado uma bola no carro de um general do exército, vizinho do casal. No exemplo, a mulher do vizinho intercede pelo marido, tratando o delegado no mesmo tom agressivo com o qual havia sido tratada anteriormente. No fim de seu discurso, tomada pela indignação e pela exaltação, profere a gíria *morou* (entendeu), pertinente ao contexto.

Esses exemplos são cruciais para evidenciarmos a penetração da gíria nos hábitos linguísticos gerais da população e para desbaratarmos certas generalizações pré-concebidas e preconceituosas de seu uso.

As criações gírias são muito comuns no plano léxico-semântico da língua, frutos de alterações de significado por processos metafóricos (como *grude* – comida, *branquinha* – cachaça, *filé de borboleta* – pessoa magra), de processos de produtividade lexical (como *mulherengo*, *prafrentex*, *carango*), mas também integram o plano morfossintático na exploração dos sintagmas verbais (*Se liga!*, *Arrasou!*, *Já é!?*) e nominais (*Não faz a louca!*, *Tá fazendo a egípcia?*), dentre outros.

Ela está, pois, presente nos mais diferentes usos linguísticos, integrando o quadro de variedades do espaço sociolinguístico do país. Desse modo, pode estar próxima de variedades estigmatizadas, pode ser singular a uma região geográfica, restringir-se a certos domínios sociais, integrar usos monitorados vazados nas variedades cultas, tornar-se arcaica (marcada historicamente), ser usada por falantes de qualquer idade, classe social, papel social etc.

Embora tenhamos definido as principais dimensões da variação, observando-as em separado, simplesmente com a finalidade de abstraí-las para melhor compreendê-las, a variação linguística é um fenômeno complexo para o qual importam múltiplos aspectos, que somente são possíveis de serem verificados na língua em uso, “pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os *usos* que fazemos da língua” (MARCUSCHI, 2007b, p. 16, grifo nosso).

Assim, todo uso linguístico 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, que marcam uma infinidade de papéis sociais, em situações formais e informais, simétricas e assimétricas.

Longe de tipos estanques de variedades, há coexistência e interpenetração entre elas. As geográficas podem, em ambiente urbano, adquirir valor sociocultural, as estilísticas são

constantes nos usos de todos os falantes e as socioculturais podem integrar alternâncias de monitoramento verbal, como procuraremos atestar nas produções textuais integrantes do *corpus stricto* deste trabalho.

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.

Observadas as dimensões e a complexidade do fenômeno da variação, podemos passar à reflexão sobre sua presença no discurso literário, como elemento expressivo, que se integra à articulação textual.

3 LITERATURA E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: VARIAÇÃO EM PERSPECTIVA TEXTUAL

3.1 Língua e Literatura: elos e bases para estudo da variação na perspectiva textual

Uma potencial alternativa, muito diferentes das criticadas na *seção 1.8 do capítulo 1*, para uma abordagem textual da variação linguística na escola, à mão de professores há tempos nos livros didáticos, em coletâneas de textos disponíveis nas salas de leitura, são, como sugere Uchôa (2008), os *gêneros literários em prosa* (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, representação das múltiplas dimensões de nosso espaço sociolinguístico, conforme elencamos ao longo do *capítulo anterior*, a qual se emerge dos fios das tramas sob a influência de muitos atributos extralinguísticos de narradores e personagens, provenientes de perfis sociais, de características psicossociais, de universos de discurso e de referência variados.

Preti (1984, 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 e elementos sociais, em todos os planos e modos de funcionamento da língua.

Através desses 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 na construção de personagens e na criação dos 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 os estudos diacrônicos têm provado. 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).

O ato linguístico, sendo *per se* criativo (cf. *seção 1.1*), está contido no dizer literário, no cotidiano, no científico e em todos os outros, mesmo nos mais fiéis às tradições linguísticas da comunidade discursiva, pois “a criação, a invenção é inerente à linguagem por definição” (COSERIU, 1987, p. 88).

Portanto, segundo o autor (2007), 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, nesse sentido, é a *expressão máxima* dos recursos linguísticos disponíveis virtualmente no sistema da língua, seja seguindo normas, seja tangenciando-as. Assim, revela o potencial linguístico do próprio homem.

Pregamos, pois, 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).

Tratar da relação entre língua e texto literário é tocar na noção de *língua literária*. É corriqueiro no imaginário de nossa sociedade o pensamento de que “o escritor é aquele que escreve sempre corretamente”, aquele que está em relação direta com o fenômeno do purismo linguístico, com o ensino prescritivo e com o elenco de modelos do “bem falar”.

Por conseguinte, a língua literária seria “a variedade” mais representativa e exemplar da norma-padrão¹⁰⁸: o ideal de perfeição linguística que a própria comunidade valoriza. É justamente através de sua régua que se reduz a erro qualquer uso que dela se distancie. Tal visão, portanto, colocaria o literato teoricamente numa posição de vantagem e de prestígio cultural – ele escreveria mais corretamente que o homem comum –, gerando expectativas no leitor de sempre encontrar nos textos literários a norma-padrão.

¹⁰⁸ Coseriu (2004) chega a se referir a uma norma literária, que seria a máxima expressão do aspecto deontico (dever ser) da língua.

Preti (2004, p. 120), entretanto, defende a posição de que “dificilmente se poderia aceitar a ideia de uma ‘língua literária’, no sentido de uma ‘língua exemplar’”. Embora o texto literário sofra processos sofisticados de elaboração, “os objetivos do escritor são de natureza estética e não há limites na escolha das variantes linguísticas para atingi-los”.

Em uma sociedade onde é forte o fenômeno do purismo linguístico, pode-se não ser bem aceito o rompimento do mito da “boa linguagem literária”, o que demonstra desafio e tarefa nada fácil para os escritores. O mesmo se pode dizer das produções textuais na escola. Dificilmente, se articulam os textos escritos à exploração da variação linguística, justamente a que nossa pesquisa se propõe, pois parece ser dominante a ideia, também vinculada ao purismo, de que a escrita na escola tem de pautar-se somente na norma-padrão.

O escritor, entretanto, rompe o purismo linguístico, pois pode utilizar-se da variação em muitas dimensões (geográfica, sociocultural, modal, situacional, gíria), como recurso para empreender projetos estéticos de construir personagens e narradores em comunicação, dando-lhes tons realistas, fazendo com que o leitor tenha a sensação de estar “ouvindo” diálogos orais face a face. Tal projeto não lograria êxito se fosse pautado apenas numa linguagem modelar, que reduziria as possibilidades literárias.

Assim, como assinala Urbano (2000, p. 127), não caberia propriamente reconhecer uma língua literária, mas usos literários que se fazem com a língua ou *usos literários da língua*. Na criação do universo ficcional, as escolhas expressivas que vão sendo direcionadas conforme propósitos artísticos fazem com que o texto internamente “crie suas próprias convenções” (VANOYE, 1987, p. 139), de modo que a linguagem das personagens e dos narradores pode, em muito, se distanciar da figura do autor empírico.

No âmbito deste trabalho, amplia-se, portanto, a noção corriqueira de língua literária, porque ela não é similar à norma-padrão, mas pode, ao contrário, apresentar-se como feixes de variedades. Consideramos usos literários da língua fatores ficcionais, estéticos e expressivos que recriam a realidade da linguagem de modo abrangente, como valida Urbano (2000, 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”.

3.1.1 Intento estético: narrativa literária e uso expressivo da variação

Narrar é uma das mais antigas atividades humanas. Barthes (1976, p. 19) afirma que o ato de narrar é universal, “começa com a própria história da humanidade” e abarca todos os agrupamentos humanos, todas as classes sociais, sendo um ponto em comum, inclusive, entre culturas diferentes. Ele se instaura nas mais diversas práticas de oralidade e de letramento das sociedades.

As narrativas literárias incluem-se nas atividades de letramento. Para abordar o modo como se estruturam e se organizam internamente, dentro dos princípios da Linguística do Texto, Oliveira (2007) propõe a denominação *modo de organização*, que se refere à sua função – narrar, contar histórias –, às suas características de atividade discursiva – sequência de fatos, com presença de temporalidade e relações de causalidade, e às suas propriedades linguísticas – presença de verbos que denotam ações no tempo do universo narrado e de expressões adverbiais que explicitam tempo, lugar e causa, por exemplo.

Toda narrativa se estrutura pelos seguintes elementos básicos (GANCHO, 2002): o *conjunto de fatos*, sem os quais não há história (o enredo), que, geralmente, se organiza em situação inicial (apresentação), complicação (conflitos gerados), clímax (momento culminante dos conflitos) e desfecho (solução dos conflitos); os *personagens*, seres fictícios que vivem os fatos; o *espaço*, em que estes se movem; o *tempo*, no qual os fatos se desenrolam; e a voz que organiza tudo isto e transmite ao leitor, que é a *instância narrativa* ou o *narrador*.

Além disso, ela se divide nos *planos narrativos*. Entre personagens em interação e instância narrativa, estabelece-se uma diferenciação de planos ou níveis: o *plano do narrado*, aquilo que é contado na história e vivido pelas personagens (os fatos); e o *plano da narração*, “lugar” de onde se contam os fatos ao leitor.

Entre esses planos, pode haver graus de complexidade, quando, por exemplo, um narrador, apenas no âmbito da narração, insurge-se entre as falas das personagens, regendo-as, sobretudo através de verbos *dicendi* (de dizer); um narrador que estabelece diálogos com o leitor, ainda no âmbito da narração; um narrador que, apesar de se pôr distante dos fatos, dialoga com as personagens; um narrador, que por ser também personagem, interage com as demais, unindo os planos; entre outros. O fragmento textual que segue elucidada a questão:

Exemplo 30:

<p>[...] Ele fica olhando. Olha tudo com atenção. Tem oito anos mas bem podia ter cinco ou seis, de tal maneira é pequenino. Bem que a cozinheira dizia:</p>
--

– Tenho um filho que é deste tamaninho.
E levava a mão à altura do joelho. Chama-se Valdecir. Ninguém acerta com o nome dele, nem ele próprio: – Vardici, Diz, mostrando os dentes. No dia em que chegou, fiquei sabendo que nunca tivera ao menos notícia da existência de uma cidade, além do arraial onde nascera. [...]

SABINO, Fernando. Experiência da cidade. In. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Record, 1978, p. 71.

O narrador, em terceira pessoa (“*Ele fica olhando*”, “*Bem que a cozinheira dizia*”), relata os fatos aos leitores, como se estivesse apresentando um olhar distanciado sobre eles, porém, mostra-se também participante, integrando o conjunto de personagens, como revela a presença do verbo em primeira pessoa (“No dia em que chegou, *fiquei* sabendo...”).

Os modos de organizar as visões a partir das quais os fatos são contados referem-se ao *foco narrativo* (CHIAPPINI, 2002). Costumeiramente, as narrativas podem ser conduzidas por um *narrador não participante dos fatos* (narrador em terceira pessoa ou *observador*) ou por *uma personagem* que divide as ações com as outras (*personagem-narrador*).

Quanto ao primeiro, possui um olhar abrangente sobre o que ocorre, sua visão é totalizadora. Ele, geralmente, possui as características de ser onipresente (estar em todos os lugares) e de ser onisciente (saber tudo o que ocorre), contando tudo sem coincidir com as personagens, destacando-se delas e as objetivando.

Tal narrador admite, contudo, variações: pode julgar as ações das personagens, ser parcial, ao se identificar subjetivamente com alguma delas; pode ainda se limitar por conhecer amplamente apenas uma delas; ou se restringir, por entendê-las superficialmente. Essas posições, não raro, podem sobrepor-se sem se tornar estanques e definitivas.

Quanto ao segundo, possui status idêntico ao das demais personagens, porque atua de modo imediato no enredo, apresentando, portanto, uma visão limitada, já que não possui onisciência ou onipresença. No entanto, sua posição se destaca, e, do mesmo modo que o narrador em terceira pessoa, também apresenta variações: pode ou não ser a personagem central, mas, sempre, presenciando ações das outras personagens.

Exemplo 31:

Foi na Delegacia da Penha, onde fui parar acompanhando um amigo que tivera seu carro roubado e posteriormente – encontrado pelos guardas da jurisdição da “padroeira”. Antes de mais nada devo declarar que na Delegacia da Penha acontecem coisas que até Deus duvida. [...]

Para mim, sinceramente, “O caso do Crioulo de Duas Mulheres” foi o mais bacaninha de todos. [...]

O bom crioulo nem parecia... Com a calma assinalada, olhou em volta, bateu os olhos no comissário e adivinhou:

– Tô falando com o comissário?

[...]

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

O texto de Stanislaw Ponte Preta parece, *a priori*, que irá orientar-se para a história de um narrador protagonista, contudo, o caso contado refere-se ao “crioulo de duas mulheres”, que o narrador presencia no momento em que esteve na delegacia da Penha, mostrando-se, portanto, uma personagem-narrador que apenas testemunha fatos e ações de outras.

O modo narrativo se realiza nas diversas situações comunicativas a partir de gêneros relacionados a domínios discursivos. Esse modo é predominante nos gêneros romanescos (o romance, o conto, a crônica etc.), que se incluem em instâncias artístico-literárias, ficcionais, e que, entretanto, não negam outros modos; ao contrário, os incorpora para se constituir.

Bakhtin (2002) debruça-se sobre a prosa romanesca e afirma ser o problema central da estilística desta prosa a *representação literária da linguagem*, pois 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, linguístico-sociais, das comunidades discursivas.

Seguindo a premissa de que o plurilinguismo é anterior à unicidade da língua comum, o filósofo russo (2002, p. 73) defende que o estilo romanesco é essencialmente plurilíngue. Esse plurilinguismo se apresenta, na prosa, pela voz dos entes de linguagem, de modo variado¹⁰⁹, que, unido ao todo criado esteticamente, constitui um “sistema literário harmonioso” (BAKHTIN, 2002, p. 74).

Dessa forma, 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, ou seja, tanto no que tange aos discursos de narradores e personagens, quanto ao meio social das comunidades discursivas.

Os discursos presentes na narrativa literária¹¹⁰, na “boca” dos seres fictícios, são sempre representados (a fala de outrem através da voz de outrem) num feixe plurilíngue. O

¹⁰⁹ Obviamente, Bakhtin (2002) não está se referindo apenas às variedades linguísticas com a ideia de plurilinguismo, mas a diversidades de gêneros discursivos intercalados, de vozes, de pontos de vista, de universos de referência etc.

¹¹⁰ Discurso, nesse sentido, são as formas como se inscrevem as “falas” e a heterogeneidade de vozes (FIORIN, 2008) na superfície narrativa: a) *discurso implícito externo* (narração), voltado para o leitor, que se mostra menos relacionado com as ações das personagens, apenas cita-as, direciona-as ou até as julga; b) *discurso direto interno* produzido nas interações, nos diálogos entre as personagens (falas); c) *discurso direto citado*, voltado para as vozes de outrem, reproduzidas nas falas das personagens; d) *discurso indireto* das personagens, que chega através da narração, quando o narrador reproduz com suas palavras o que elas disseram; e) *discurso indireto livre*, geralmente se refere a pensamentos das personagens reproduzidos na própria narração.

romancista se serve das variadas formas de discurso, já prenes de intenções alheias, 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, desse modo, 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 somente à materialidade linguística. Martins (2003, p. 80, grifo nosso), ao tratar da expressividade vocabular, apresenta o conceito de palavras evocativas:

A tonalidade emotiva de um grande número de palavras se deve a associações provocadas pela sua origem ou pela *variedade linguística* a que pertencem. São as palavras de poder evocativo, conforme as classificou Bally. São os estrangeirismos, os arcaísmos, os termos dialetais, os neologismos, as expressões de gíria, os quais não só transmitem um significado, mas também remetem a uma época, a um lugar, a um meio social ou cultural.

Embora a autora se refira apenas ao componente léxico-semântico, a evocação pode realizar-se em todos os planos linguísticos, evidenciando aspectos psicossociais importantes na construção de sentidos em textos ficcionais, já que contribui para a caracterização das atmosferas criadas. Não se pode esquecer que diferentes modos de dizer trazem, em seu bojo, muitas formas de conceber o mundo, enviesadas por diferenças sociais, culturais etc.

Num texto literário, o uso que um personagem ou narrador faz de um *falar regional* evoca determinado *território*, assim como o exemplo de uma *variedade popular* ou *culta* evoca determinado *meio social*, ou uma *variedade espontânea* ou *monitorada* remete a determinadas *circunstâncias situacionais e interacionais* (COSERIU, 2007). Veja-se, como amostra, este excerto do texto *Um alpendre, uma rede, um açude*, de Raquel de Queiroz:

Exemplo 32:

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 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 expressivos¹¹¹, os quais se tornam pistas de leitura.

O efeito expressivo ou estilístico não está associado apenas ao desvio dos padrões de normalidade ou relegado apenas ao domínio literário pela licença poética, que transformaria a linguagem trivial para criar plurissignificação – como se esta só fosse possível na literatura –, já que é um traço intrínseco à própria linguagem como criação, podendo se fazer presente em quaisquer manifestações linguísticas.

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, problema antigo da Teoria Literária¹¹², 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 impressão de “verdade” ou efeito de realidade que a ficção consegue provocar nos leitores (KRISTEVA, 1972).

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.

¹¹¹ Segundo Monteiro (1987, p. 22), a característica essencial do expressivo “reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade, no poder de gerar elementos evocatórios”.

¹¹² Aristóteles, um dos primeiros autores do ocidente a pensar a verossimilhança, já fazia a distinção entre verdade e verossimilhança (ARISTÓTELES, 2008).

Neste excerto do texto *Restos*, de Luciano Serafim, apresenta-se um narrador de origem muito humilde em um “monólogo-diálogo” com um policial, que não assume palavra, sobre uma criança encontrada morta numa lixeira:

Exemplo 33:

[...]
 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.

Dessa forma, a variação é “um dado a mais para o autor criar o painel social que nos quer mostrar” (PRETI, 2003, p. 70), pois concorre, dentre outros recursos, como forma criadora de imagens e de perfis (variados) dos seres fictícios, “usuários da língua”.

Sendo assim, a obra institui um *pacto ficcional* com o leitor, conseguindo envolvê-lo em sua atmosfera. Cabe a este aceitar o aparecimento de variedades linguísticas, reconhecendo-o como necessário àquele universo de linguagem, “para que se processe a transposição do real para o artístico” (PRETI, 1984, p. 94)¹¹³, o que está na dependência do contexto literário e da convicção do leitor de que se trata de obra de ficção.

A variação linguística pelo seu poder figurativo (de criar imagens) e evocativo (de remeter a realidades) caracteriza contextos, identidades linguísticas e cenas que avivam determinados universos aos leitores, sobretudo porque, para muitos escritores, “há um interesse evidente em apresentar suas personagens como seres vivos” (PRETI, 2003, P. 71). Entretanto, não se está deixando, com isso, de se construir um objeto artístico, mimético ou comunicativo-expressivo.

¹¹³ Nesse sentido, Preti (2003b, p. 260) explicita que muitas vezes os escritores rompem com as estruturas de expectativa dos leitores comuns, que esperam não encontrar no texto literário gírias, vocábulos obscenos ou estruturas típicas das variedades populares, por exemplo.

As diferentes fases de nossa história literária mostram que houve maiores ou menores incursões dos literatos pela variação linguística. Como afirma Preti (2004, p. 117) “em todos os momentos [...] encontramos autores que se deixaram influenciar pela oralidade, levando para a escrita variantes que deveriam ter sido comuns em seu tempo” (PRETI 2004, p. 117)¹¹⁴. Muitos deles repeliram, com tal atitude, o formalismo do estatuto da língua literária identificada à norma-padrão, justamente porque isto a separaria da oralidade, reduzindo as possibilidades criativas (PINTO, 1986, p. 78).

Hoje, é cada vez mais comum a recorrência a recursos de variabilidade entre diferentes escritores. Até mesmo no nível da narração¹¹⁵, frequente em personagens-narrador, e não só no diálogo das personagens, podemos atestar elaboradíssimos trabalhos de variação linguística pelo enfoque estilístico, com incursões pelo popular, pelo não monitorado, pelo vocabulário gírio e pelo baixo calão, o que pode revelar experiências dos autores empíricos com os mais variados universos de referência e modos de dizer.

Como vimos, nos exemplos desta seção, recursos variáveis da língua foram estrategicamente agenciados por escritores como procedimentos estilísticos nas narrativas.

3.1.2 Conversação literária e Sociolinguística (ou “Socioestilística”) de personagens e narradores

A narrativa literária busca criar enredos que simulam, de modo verossímil, a conversação natural¹¹⁶, processo que Preti (2004) nomeia de *conversação literária*¹¹⁷. 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, como vimos a propósito do *continuum*

¹¹⁴ Lembramos, com Preti (2003, p. 65), que, apesar disso, a escrita é um dos elementos de unificação linguística, o que é ressaltado pelo fato de ser mais conservadora frente a mudanças.

¹¹⁵ Preti (2004, p. 146) afirma que houve muito fortemente, durante nossa história literária, “tradição da linguagem culta para o narrador (principalmente, o onisciente, de terceira pessoa)”.

¹¹⁶ “A expressão conversação natural refere-se ao tipo de conversação que se dá na vida diária e que não é motivada por alguma razão artificial. Sobretudo, trata-se das conversações casuais” (URBANO, 2011, p. 62).

¹¹⁷ Preti (2004) explicita que importam muito aos estudos desse tipo de diálogo, os pressupostos da Análise da Conversação, voltados para as atividades conversacionais face a face, e da Sociolinguística Interacional, voltados para as situações específicas das interações.

oralidade-letramento (cf. *seção 2.5*), 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.

Os traços de variação modal ou traços da oralidade na escrita, conforme salientamos também na *seção 2.5*, ganham relativa importância nas conversações literárias, pois se tornam recursos expressivos, gerados em processos de estilização da escrita, que produzem atmosfera oral. Seus sentidos dependerão, assim, das situações de interação fabricadas nos enredos.

A exploração estratégica e expressiva desses traços fica evidente nos seguintes exemplos:

Exemplo 34:

[...]
 – *Pa-ô-la* (desde o começo ele a chamara assim, como se o nome dela fosse espanhol), este nosso caso...
 – Que caso?
 – Nós não estamos tendo um caso?
 – Que ideia, Dan!
 Ele se chamava Daniel. [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. O que fazem os vagalumes de dia. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 81.

No fragmento do texto de Veríssimo, relata-se uma conversa oral entre “namorados”. No discurso do rapaz, o modo enfático, silabado, como ele entoa o nome da moça é recuperado no texto pela segmentação silábica (“Pa-ô-la”), traço da oralidade, típico da variação modal.

Exemplo 35:

[...]
 – Quer dizer que está vindo de Paris, *hem?* – arriscou.
 O que tinha vindo fez um ar modesto: – *É!!!*
 – Naturalmente o amigo não se furtou ao prazer de ir visitar o Palácio de Versalhes. [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). Conversa de viajantes. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 80.

No excerto de *Conversa de Viajantes*, de Ponte Preta, dialogam um rapaz recém-chegado de Paris e um “chato” que o importuna com muitas perguntas sobre a viagem. A atmosfera oral da conversa face a face é criada através do marcador conversacional de anuência (“hem?”) e da pontuação expressiva (“É!!!”), que transmite a entonação do “ar modesto” da resposta.

Preti (2003, p. 66) considera que os escritores que empreendem ambiência oral na conversação literária enfrentam um ponto problemático: “como transportar para a escrita os elementos suprasegmentais e prosódicos presentes somente na fala?”. O autor expõe que os escritores têm subvertido o problema recorrendo a estilizações realizadas com os poucos recursos da própria escrita, como a pontuação, a segmentação silábica, os aspectos gráficos da caixa alta e da repetição subsequente dos grafemas etc.

Apesar de a conversação literária explorar a variação modal, tentando aparentar conversações face a face, criando efeitos de realidade, de presentificação, de dinamismo, entre outros, ela não é mais do que efetivamente *simulação, transformação, representação*, “transporte ficcional de uma conversa oral” (URBANO, 1999, p. 103). O que consegue, na verdade, é somente uma imitação da modalidade oral, fazendo uso de ferramentas da escrita.

Ademais, por mais próxima da realidade que consiga chegar, a conversação literária é obra de ficção e depende, por exemplo, das informações situacionais que envolvem os diálogos, transmitidas ao leitor direta ou indiretamente através do narrador. Além de depender, muitas vezes, do representante do autor para a criação da atmosfera de interações orais, depende também das próprias convenções e estruturações da escrita.

Exemplo 36:

[...]
 – Viu a “Gioconda”?
 Não. O recém-chegado não tinha visto a “Gioconda”. No dia em que esteve no Louvre, a “Gioconda” não estava em exposição.
 [...]
 Passou uma senhora, cumprimentou o ex-viajante e, mal ela foi em frente, nova pergunta do cara:
 – E a comida de Paris, hem amigo? Você jantava naqueles bistrozinhos de Saint-Germain? Ou preferia os restaurantes típicos de Montmartre? Háum bistrô que fica numa transversal *da Rue de...*
Mas não pode acabar de esclarecer qual era a rua, porque o interrogado foi logo afirmando que jantara quase sempre no hotel. E sua paciência se esgotou quando o chato quis saber que tal achara as mulheres do Lido.
 [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). *Conversa de viajantes*. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 80.

No trecho, ainda de *Conversa de viajantes*, para simular a interrupção e a sobreposição do turno de fala da personagem “chato”, é utilizado o recurso das reticências “da Rue de...”, que gera, na escrita, o efeito de presentificação da conversa e de coparticipação dos interlocutores. No entanto, a presença da voz do narrador no parágrafo subsequente reafirma tratar-se somente de simulação: “Mas não pode acabar de esclarecer qual era a rua”.

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 simulam falantes reais, condicionados por categorias extralinguísticas apresentadas nos enredos. Assim, suas manifestações verbais se relacionam com determinadas condições socioculturais e geográficas, traços mais permanentes, “alheios a suas vontades”, e também com atributos situacionais e interacionais, mais ou menos “ocasionais”, que se somam aos primeiros (URBANO, 2000).

Sobre o assunto, Preti (2004, p. 138) lança-nos uma pergunta muito pertinente: “Mas, como devem falar as personagens literárias?”. Sabemos que tal pergunta pode-se estender ao narrador, que transitou, sobretudo na condição de personagem, durante a história de nossa literatura, no contínuo sociocultural. A este respeito, concordamos com Urbano (2000, p. 61) quando afirma que mesmo “a linguagem do narrador (no plano da narração) não precisará ser a mesma do autor”.

Quanto às personagens, incluindo o personagem-narrador, Candido (2004), ao refletir sobre seus papéis na ficção, comparando-os à incompletude das pessoas reais, mostra que, na lógica interna do romance (e dos gêneros romanescos em geral), aquelas se apresentam mais completas, que estas, devido ao acabamento e aos contornos nítidos delimitados pelas intenções do autor.

A configuração da personagem, desse modo, depende da coerência interna traçada na obra, e está mais vinculada à “concatenação de *sua existência no contexto*”, “às leis de composição das palavras”, “à sua expansão em imagens” e “à sua articulação em sistemas *expressivos coerentes*”, que a descrições ou visões isoladas de si (CANDIDO, 2004, p. 78, grifo nosso). Sendo assim, o escritor lhe traça “uma linha de coerência fixada para sempre, delineando a *curva de sua existência e seu modo de ser*” (CANDIDO, 2004, p. 59, grifo nosso).

As personagens de ficção são peremptoriamente inventadas. No entanto, “esta invenção mantém *vínculos necessários com a realidade* matriz, seja a realidade individual do romancista, *seja a do mundo que o cerca*” (CANDIDO, 2004, p. 69, grifo nosso).

Partindo de tais observações, não nos resta dúvida de que uma das formas de manter a coerência da personagem com o tipo traçado para si no interior da obra é a exploração estilística da variação como elemento evocatório. Espera-se, portanto, que a linguagem de uma personagem, delimitada no enredo, corresponda-lhe de modo conveniente¹¹⁸.

Logo, determinados atributos (sexo, idade, classe social, rede de relações sociais, profissão, escolaridade etc.), traços mais fixos de personalidade (chatice, inconveniência, egoísmo etc.) e origem geográfica (nordestina, mineira etc.), estabelecidos nos enredos, constituem variáveis extralinguísticas representadas, importantes para a construção das personagens, ressaltando-se sua linguagem como elemento identitário.

Acerca disso, segue um exemplo de *Diálogo de festas*, de Stanislaw Ponte Preta:

Exemplo 37:

[...]

– Diz que este ano o comércio levou uma *fubecada*.

– Conversa. Tinha mais gente *nas loja* que no ano passado. *Eles sempre se queixa*. [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). *Diálogo de festas*. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 54.

No diálogo, dois sujeitos muito humildes conversam, durante uma viagem de ônibus, sobre as festas de fim de ano. O escritor explora, no nível léxico-semântico, a gíria *fubecada*, que significa prejuízo, e, no nível morfosintático, o sintagma nominal plural marcado em apenas um elemento (*nas loja*) e a ausência de concordância entre sujeito e verbo (*Eles... se queixa*), que conferem efeito de sentido de popularização (tornar popular) à linguagem das personagens, contribuindo para sua caracterização e para a coerência do relato.

Ao lado desses atributos, cada situação de interação entre personagens evidencia outros fatores do mesmo modo importantes para a caracterização de seus comportamentos verbais, como o local, o grau de intimidade, as relações assimétricas entre eles, o tema dos diálogos, o estresse comunicativo, o estado emocional momentâneo etc.

O seguinte trecho ilustra tais fatores:

Exemplo 38:

¹¹⁸ Lembramos aqui que o compromisso dos escritores é com a arte literária e não com a Sociolinguística. Portanto, do mesmo modo que a língua literária não é similar à norma-padrão, também não pode ser trancafiada na obrigatoriedade de explorar a variação linguística. Nada impede que um escritor crie diálogos totalmente imaginários, desde que “represente uma atitude coerente na estrutura literária da obra” (PRETI, 2003, p. 71). Entretanto, muitos escritores manifestam o interesse por representar personagens como “falantes reais”.

Ele entrou com a mulher num bar do Leblon e foi sentar-se a uma das mesas ao longo da parede. Logo o freguês a seu lado cutucou-lhe o braço:

– *Me* apresenta.

Não entendeu bem:

– *Te* apresenta o quê?

– *Me* apresenta essa mulher – o outro esclareceu.

[...]

– *Te* apresento é a mão na cara, tá? Olha aqui, meu amigo, não sou de briga nem de criar caso, mas *tu tá chateando! Me pede de novo* para apresentar que eu *te parto em dois* aqui mesmo. [...]

SABINO, Fernando. Prazer em conhecê-la. In. *A falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1981, p. 124.

Na crônica *Prazer em conhecê-la*, é retratada uma situação de interação entre as personagens num bar, que evidencia a *variação situacional*. Um bêbado inconveniente incomoda um casal, pedindo ao homem que lhe apresente a mulher.

A situação de espontaneidade e a irritação causada pela impertinência do bêbado, na cena destacada, afetam a linguagem das personagens: “*Me apresenta*”, “*Te apresenta o quê?*”, “*Me pede*” (predominância da próclise em início de período na fala do bêbado e do homem), “*de novo*” (locução adverbial em lugar de *novamente*, na fala do homem), “*tu tá chateando*” (expressão popular em concordância distinta da norma-padrão, indicadora da ira e da agressividade do homem), expressões populares denotadoras de raiva (“*a mão na cara*” e “*te parto em dois*”, na fala do homem).

Todos esses atributos resultam em variáveis socioculturais, geográficas e situacionais que chegam aos leitores através das próprias personagens, das situações comunicativas criadas e das valiosas informações que são passadas pelo narrador.

Outro elemento fundamental que se estabelece na linha de coerência dos seres ficcionais diz respeito a seus *graus de saber linguístico*, como aponta Urbano (2000). Os atributos socioculturais podem gerar expectativas no leitor quanto ao que esperar da linguagem de determinadas personagens.

Assim, presume-se, a partir de uma personagem de nível sociocultural elevado e de escolaridade superior, por exemplo, que sua linguagem apresente maior frequência de formas das variedades cultas. O mesmo se refere a personagens sem escolaridade, das quais se espera uso linguístico mais restrito às variedades comuns e populares.

O trecho abaixo, da crônica *Conversa de viajantes*, já citada, confirma a alta competência linguística da personagem que interpela outra, recém-chegada de Paris, numa festa. Os efeitos de eruditismo, de refinamento e de empáfia são conseguidos justamente com

o aproveitamento estilístico de traços da variedade culta (o uso, por exemplo, das formas lexicais *furtar-se* e *temeridade* e da regência culta *furtar-se a*):

Exemplo 39:

[...]

- Naturalmente o amigo não se *furtou ao prazer* de ir visitar o Palácio de Versalhes.
- Não. Não tive em Versalhes. Era muito longe do hotel onde me hospedei.
- Mas o amigo cometeu a *temeridade* de não ficar no Plaza Athénée? [...]

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). Conversa de viajantes. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 80.

Obviamente, os *continua* das variedades atestam que os usos não podem ser vistos de modo tão estanque. Além disso, fatores advindos das situações de interação podem condicionar o monitoramento dos usos linguísticos, fazendo com que uma personagem teoricamente falante da variedade popular possa adaptar seu discurso e apresentar formas linguísticas das variedades cultas, mesmo que estas façam parte de saber linguístico passivo.

Preti (2003), do mesmo modo como apontou problemas para a representação da variação modal, argumenta que, para registrar por escrito certas formas da variedade popular ou regional, por exemplo, os escritores têm de recorrer estilisticamente a uma *ortografia fonética individualizada* (formas ortográficas, de base fonética, que se distanciam, por vezes, das convenções e dos padrões da escrita).

Essa ortografia individual utilizada pode ferir o pacto ficcional com o leitor, que opta ou não por entrar no jogo da ficção. Determinada forma escrita estilizada pode, de tal forma, gerar efeitos de empatia ou de antipatia, aversão no leitor, o qual, vendo-a como negativa, poderá taxá-la de inadequada e tomá-la, na construção do texto, como uma escolha de mau gosto¹¹⁹.

Apesar disso, não se pode negar que o artifício torna-se um valioso recurso expressivo para a evocação de certas realidades na literatura:

Exemplo 40:

[...]

– 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. [...]

¹¹⁹ Esse recurso é muito recorrente em jornais populares do Rio de Janeiro, como vemos nesta manchete do *Meia Hora*, na qual se explora ironicamente a forma *dormindo* como se fora falada por uma criança, para informar sobre a prisão do traficante Neném, do morro São Carlos: “Neném do São Carlos é preso ‘mimindo’” (Jornal *Meia Hora*, Ano 7, nº 2.210, de 03 de fevereiro de 2011).

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 homem do telhado*, o autor, para registrar a variedade popular do técnico de antenas, pessoa 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.

É comum, como vimos no exemplo 40, que os escritores cometam desvios intencionais nos padrões ortográficos, para representar estilisticamente alguns fenômenos dos níveis linguísticos.

Outro fator complicador no registro das variedades das personagens, para Preti (2003), é a figura do autor empírico que pode afetar, com seus hábitos linguísticos, em maior ou menor grau, a coerência entre o saber linguístico das personagens e a realidade social que lhes envolve. Sobre isso, segue um exemplo de Stanislaw Ponte Preta:

Exemplo 41:

[...]
 – E elas num tem razão – esclareceu: – Se há um sujeito que num tem preferência sou eu. Elas veve comigo há três ano e num pode ter queixa. É tudo onda delas, douto. 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. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 187.

Teoricamente, um falante que se expressa através dos traços da variedade popular (“três ano”, “prendê elas”), como é o caso do estivador, dificilmente construiria seu discurso com o uso do verbo haver impessoal, no sentido de existir (“Se *há* um sujeito que num tem preferência...”, “Elas veve comigo *há* três ano...”).

Tal fato consistiria em falta de coerência com a lógica da personagem, causada pela interferência da linguagem do autor. No entanto, não podemos deixar de alertar para o fato de que ambas as formas podem estar presentes no saber linguístico da personagem, já que há influências entre as variedades popular e culta.

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.

3.2 Gênero discursivo crônica

Dentre os *gêneros discursivos* romanescos, a crônica possui lugar muito especial, graças à sua multiplicidade. Fizemos alusão à noção de gênero discursivo na *seção 2.5*, do *capítulo anterior*, que necessita, neste momento, ser retomada e ampliada, para definirmos apropriadamente a crônica.

Gênero do discurso é um conceito reconfigurado nos estudos linguísticos por Bakhtin (2000)¹²⁰ e significa tipos de enunciados *relativamente estáveis*, integrados à vida social e às diversas esferas de atividade humana, constituídos pelas seguintes propriedades: *conteúdo*, *composição* e *estilo*. Por conseguinte, como são muitas tais atividades, muitos são os gêneros com os quais nos defrontamos diariamente.

Grifamos o termo relativamente estável porque, como afirma Fiorin (2008), Bakhtin não encara o gênero como um produto fechado, dotado de normas rígidas, a que os textos e os sujeitos devem obedecer de modo categórico, mas como um processo. Sendo assim, importam mais suas condições de produção e os modos como se constituem que suas propriedades formais.

Se a interação é uma atividade humana essencial e se o gênero se instaura entre o uso linguístico, concretizando-o, e os variados domínios discursivos humanos (religioso, literário, jurídico, jornalístico etc.), ele é estabelecido por certa relatividade, porque, embora siga regularidades, estas podem ser subvertidas. Bakhtin separa-os em primários (cotidianos, como conversas espontâneas e bilhetes) e secundários (institucionais, como textos do domínio literário, contos, romances, e do jornalístico, cartas dos leitores, editorial).

Eles são, portanto, dotados de tradição e de inovação, e tal como a língua, mudam e permanecem. Assim, novos gêneros surgem, alguns se transformam e outros caem em desuso, no decorrer da história das sociedades. Além disso, gêneros de um determinado domínio podem incorporar os de outro ou podem com eles estabelecer inter-relações. Os gêneros romanescos, por exemplo, costumam englobar muitos outros – a conversação oral espontânea,

¹²⁰ Bakhtin traz, na verdade, uma nova visão sobre o tema do gênero, já há muito discutido na tradição ocidental, porém sob a alcunha gêneros literários.

a carta, o diário pessoal, o poema etc. –, constituindo a propriedade da intergenericidade (MARCUSCHI, 2008).

Quanto aos atributos que o fundem num todo organizado, o conteúdo é o domínio de sentido específico de cada gênero e não só seu assunto ou tema, a composição é o modo como ele se organiza, e o estilo é o conjunto de recursos linguísticos que o compõe.

A crônica enquadra-se no grupo dos gêneros secundários, ao lado dos gêneros literários romanescos, e se organiza *geralmente* como narrativa curta. No entanto, esse enquadramento, se realizado de forma peremptória, pode reduzir suas camaleônicas características.

Ela possui grande sucesso no Brasil¹²¹ e sua origem se relaciona à palavra grega *khronós*, que significa *tempo*. Em seus primórdios, contemplava registros de acontecimentos históricos reais, porém a forma como hoje a concebemos mostra que muitas foram suas mudanças.

Como afirma Fávero (2009), ela passou a ocupar, no século XIX, os jornais, nos famosos “folhetins”, voltando-se para temas como política, sociedade, literatura, às vezes tratando-os ao mesmo tempo, e era bem mais extensa que hoje. Entretanto, com o passar do tempo, sofreu encurtamentos e passou a registrar determinados aspectos de apenas um assunto, normalmente voltado para o hodierno. Essa é a raiz da crônica atual. Muitos literatos, dentre os quais se destaca Machado de Assis, se dedicaram ao ofício de cronista. Estava, portanto, selada sua intersecção nos domínios literário e jornalístico (sua primeira marca camaleônica).

Alimentando-se dos variados temas cotidianos e dividindo o suporte, jornal ou revista, com tantos outros gêneros mais “sérios” ou “densos” (editorial, notícias, reportagens, entrevistas), entre um fato real e outro, insurgiu-se ao leitor como uma pausa para conversas mais descontraídas. Por conseguinte, gerou-se a dúvida: *trata-se de gênero jornalístico ou literário? Seu compromisso é com a linguagem informativa ou com a estética?*

Sobre o hibridismo da crônica nos domínios literário e jornalístico, Antonio Candido (1980, p. 6) afirma que ela “não foi feita originariamente para o livro, mas para essa publicação efêmera [...] por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um”. Talvez por isso seja considerada *gênero menor* quando comparada ao poema ou ao romance. Porém, não ser elevada à categoria de

¹²¹ Antonio Candido (1980, p. 6) afirma que “no Brasil ela tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu”.

gênero “nobre” salienta justamente outras de suas qualidades, servindo de caminho “não só para a vida, que ela serve de perto, mas para (a própria) literatura” (CANDIDO, 1980, p. 5).

É um gênero literário geralmente veiculado na imprensa que, entretanto, ao ser publicado em livro, torna-se duradouro e fica para a posteridade, sacramentando-se efetivamente como literatura, “já que literatura é tudo aquilo que permanece” (SANTOS, 2007, p. 15).

Seu *conteúdo* define-se justamente pela liberdade de poder abordar vários assuntos, que vão do “alfinete ao foguete” (sua segunda marca camaleônica). O cotidiano é o “espaço” onde o cronista busca inspirar-se ou onde angaria seus temas, para dotá-los de subjetividade, de literariedade e de conotação¹²², não deixando escapar, por exemplo, ínfimos detalhes que podem gerar profundas reflexões.

Fernando Sabino, no seguinte excerto de *A última crônica*, explicita que é no “cotidiano de cada um” que o autor inspira-se para escrever:

Exemplo 42:

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano *nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um*. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida.

[...]

SABINO, Fernando. *A última crônica*. In. *As melhores crônicas*. Rio de Janeiro: Record, 1986, p. 206.

Pouco importa se os fatos transmitidos são criados ou recriados, se aconteceram veridicamente ou não, pois o que passa a contar é o universo de linguagem do texto, enriquecido de verossimilhança. Quando, contudo, se especializa em dado assunto, ela ganha determinantes e passa a ser conhecida por *crônica policial*, *crônica política*, *crônica esportiva*, *crônica social* etc.

As formas com que se compõe mostram-na, quase sempre, como um texto curto e breve, organizado no modo narrativo, porém muitos são seus modos de ser (sua terceira marca camaleônica). Tomá-la categoricamente *apenas* por narrativa é uma omissão. Assim, para que ela atinja os efeitos de fazer os leitores encararem a vida não ficcional de modo “mais maduro”, “conforme o sábio” (CANDIDO, 1980, p.12), usa de diversos artifícios, assumindo

¹²² Para Azeredo (2008, 406), “a *conotação* é um componente suplementar da significação por meio da qual se expressam nossas atitudes de apreço, desprezo ou repulsa; de tranquilidade ou de pânico; de distanciamento ou de aproximação; de valorização ou de depreciação”, muito presente na literatura, mas não somente nela.

ora formas de diálogos, de conto, de piada, ora de poesia, de biografia, de comentário crítico-reflexivo.

Seguindo, portanto, o exemplo de Candido (1980), que não tinha tal pretensão, buscamos estabelecer uma categorização das crônicas: a) *crônicas-diálogo*: que se organizam predominantemente em forma dialogal, simulando conversação espontânea face a face com o leitor ou entre as personagens; b) *crônicas-conto* ou *crônicas-narrativa*: que se organizam no modo narrativo, numa estrutura similar à do conto, com ares ficcionais; c) *crônicas-piada* ou *crônicas-anedota*: que se organizam de modo a voltar-se para a blague, para o humor; d) *crônicas-poéticas*: que se aproximam da poesia, assumindo formas de poema em prosa ou de prosa poética; e) *crônicas crítico-reflexivas*: que são verdadeiros juízos reflexivos sobre determinados assuntos políticos e sociais, adquirindo tons mais sérios; f) *crônicas-argumentativas*: que se organizam de modo a defender determinada tese sobre um assunto polêmico; g) *crônicas-confessionais*: que se organizam com ares de intimidade e de confissão entre a voz narrativa e o leitor.

Não é nossa intenção fechá-las em tal categorização, o que feriria os profundos hibridismos nos quais o gênero está mergulhado. Usá-la-emos para enquadrarmos as crônicas dos informantes da pesquisa, que serão estudadas no último capítulo deste trabalho, porém não sem observar os deslizamentos entre as categorias.

A crônica *Retardatário*, de Luis Fernando Veríssimo, é construída apenas em torno de uma conversa oral entre um menino e um idoso. O texto se organiza totalmente em forma dialogal, demonstrando como pode ser enquadrado na categoria *crônica-diálogo*:

Exemplo 43:

[...]
 – Fiquei velho na época errada...
 – Como?
 – Toda minha vida foi assim. Cheguei às diferentes fases da vida quando elas já tinham perdido suas vantagens. Ou antes de elas adquirirem vantagens.
 – Sei... [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Retardatário*. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 111.

Quanto a seu estilo (ou estilos), sua linguagem, costumeiramente é associado ao uso espontâneo, menos monitorado, informal, porque, como sinaliza Candido (1980, p. 12), ela “pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada”. Logo, seu tom de conversa fiada, do ar de coisa despreziosa e espontânea

que une tema cotidiano e informalidade a uma linguagem mais espontânea, marcou-a no senso comum como texto informal.

No entanto, o cronista, conforme argumenta Uchôa (2008, p. 81), “não deixa de elaborar a linguagem literariamente e de lhe dar transcendência”. Assim, não é porque simula a espontaneidade da conversa corriqueira, que ela deva ser tomada por texto informal, até mesmo porque esse estilo linguístico também pode ser subvertido (sua quarta marca camaleônica).

Taxar a crônica de texto informal e simples é, portanto, reduzir suas possibilidades literárias e omitir todo o artifício ficcional que os autores estabelecem por trás dela. Se a crônica possui “ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância” (CANDIDO, 1980, p. 5), é porque o cronista usa justamente de estratégias linguístico-expressivas na busca da evocação de um modo linguístico “mais natural”.

Diante de tudo isso, a crônica é um gênero altamente “híbrido”, “camaleônico” em variados aspectos, que pode ter muitas formas, explorar a linguagem de diferentes maneiras, assumir muitos tons (sério, engraçado, crítico, poético, reflexivo). Sendo assim, ela chega a elevar à máxima potência o atributo “relativamente estável” dos gêneros discursivos.

Sobre sua linguagem, cabe ainda um adendo: pode-se afirmar que é um gênero “indefinido” a respeito das variedades linguísticas que se lhe figuram, pois “aceita”, a depender dos propósitos comunicativos, qualquer variedade, conforme pudemos perceber através dos exemplos de nosso *corpus lato*, que fomos apresentando ao longo deste capítulo e dos anteriores, já que recria, de forma aproximada, a realidade social em sua diversidade linguística.

Por conseguinte, embora a *crônica literária* 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 (como vimos nas *seções 3.1.1 e 3.1.2*), 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 procedimentos expressivos da variação.

Optamos pela crônica, dentre os textos literários romanescos, como gênero para nossa abordagem pedagógica da variação pelos seguintes motivos:

a) *para rever* o duplo modo problemático como é encarado na escola (UCHÔA, 2008, p. 81-82): o equívoco de tomá-lo taxativamente por texto informal, desconsiderando sua elaboração estética, e a postura omissa ante sua potencialidade para a abordagem da variação pela concepção interacional da língua, já que simula literariamente contatos interpessoais de seres fictícios “substitutos” de falantes reais;

b) *para possibilitar* o estudo variado da língua, com vistas a superar sua visão monolítica presente na escola e a instaurar usos diversificados nos muitos contextos da vida social e prática, por permitir experiências com o outro, através da manipulação de variados sistemas de referências, evidenciando ações seletivas e opcionais dentro das possibilidades do sistema linguístico (SUASSUNA, 1999, p. 197);

c) *para oportunizar* envolvimento com o *letramento literário* (COSSON, 2009), segundo o qual a experiência pela literatura empreende processos formativos de sensibilidade estética, na medida em que permite refletir sobre a vida pelos atos dos outros, recriados artisticamente, contribuindo para que o aluno vivencie novas experiências sensíveis, intelectivas, criativas e críticas (CEZAR, 2006);

d) *para estabelecer* diálogos entre a linguagem variável das crônicas e a do aluno, proporcionando-lhe acesso a recursos linguísticos historicamente agenciados por quem escreveu na língua que ele estuda na escola, “para que tenha condições de (...) apropriar-se de recursos expressivos, pondo-os juntamente com aqueles construídos no seu vernáculo” básico (GUEDES, 2006), enriquecendo, assim, a compreensão da realidade linguística em que vive;

e) *para abrir* espaço à elaboração de textos variados e criativos, rechaçando as “redações” modelares e burocráticas, muitas vezes carentes de sentido, que pairam no universo escolar;

f) *para incluir* o trabalho com o cotejo entre oralidade e escrita, de modo mais próximo à vida do estudante, já que a crônica incorpora a língua oral, uma das importantes bandeiras de nossa literatura (PINTO, 1986);

g) *para proporcionar*, graças à brevidade do texto, sua manipulação pelos estudantes frente a práticas sociais (publicação em *blogs*, por exemplo) mais amplas, que superem o espaço escolar, instaurando o uso linguístico em instâncias públicas;

h) *para instrumentalizar* os estudantes nos saberes indispensáveis à textualização do gênero, que podem abarcar habilidades e competências que o ultrapassam, influenciando suas posturas sociais, como o entendimento da prática de flexibilização do dizer;

i) *para remodelar* a imagem de literatura presente na escola, muitas vezes considerada algo difícil e enfadonho, acessível somente a iniciados.

3.3 Metodologia da pesquisa: a variação estratégica no entrelaçamento *leitura - análise linguística - produção textual de crônicas*

Ao nos pautar na concepção sociointeracional da *língua-discurso*, pelo fato de a considerarmos mais apropriada ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, já que amplia bastante o modo de encarar os fenômenos linguísticos, o texto, tecido e materialização do discurso, adquire importância capital no processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, os sujeitos de linguagem¹²³, encarados como participantes *ativos* nos processos de leitura e de produção textual por tal perspectiva, mobilizam *ações estratégicas* construídas nos atos de interação, tendo o texto como mediador.

O conceito de *estratégia*, cuja origem está no campo semântico do militarismo, significando atividades empreendidas para realizar um objetivo numa guerra (CHARAUDEAU e MAINGUENEU, 2004), foi incorporado aos estudos linguísticos, passando a se referir às ações linguísticas realizadas pelos sujeitos no curso da lida com os textos.

A focalização dos sujeitos em relação ao texto passa a se estabelecer numa troca dialógica determinada pela ligação *autor-texto-leitor*¹²⁴ (GERALDI, 2003; KOCH, 1998,

¹²³ Acerca dos sujeitos, ressaltaremos apenas o leitor/autor, pois nosso interesse direciona-se para um *corpus* de textos escritos, embora saibamos que as estratégias articulam-se nas duas modalidades, levando em conta as especificidades de ambas.

¹²⁴ Qualquer uso linguístico, escrito ou falado, presume a “presença” de interlocutores, o que muda, porém, é sua intensidade. Na escrita, não se está diante fisicamente do outro, que é imaginado, sugerido (BRITTO, 2006), mas há situações de fala em que esta presença física também não existe, mesmo que se imagine estar face a face: a notícia televisiva, por exemplo.

2006, 2007; KOCH e ELIAS 2007, 2010). Tais elementos configuram-se como *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:

1) numa ponta desse “jogo”, está o *produtor do texto*, que opera sobre seu repertório de saberes (cf. *seção 1.8*, do *capítulo 1*), fazendo escolhas e as *mobilizando estrategicamente* em função de um (ou mais) querer dizer – *projeto de dizer* ou *propósito comunicativo* – nem sempre explícito.

Suas escolhas são traçadas linguisticamente¹²⁵ no processamento da textualização e marcadas na materialidade textual, para orientar o leitor que está em seu horizonte de expectativas: leitor representado, imaginado ou “virtual” (JOUVE, 2002, p. 36).

Assim, como ele se lança a comunicar não sem uma finalidade, seu projeto de dizer pode pautar-se em objetivos como os seguintes: defender pontos de vista sobre um assunto polêmico; narrar fatos reais ou imaginários; informar a alguém sobre quaisquer acontecimentos; entrar em contato com o outro, através de um simples “bom dia”. Enfim, muitas são as possibilidades.

2) em seu entremeio, está o *texto*, que é, conseqüentemente, um todo estrategicamente construído através da mobilização dos saberes, que traz em si *pistas de contextualização*¹²⁶, *sinalizações*, *guias* que norteiam o leitor no processo de construção de sentidos.

Essas pistas, verbais e não verbais, podem gerar variados efeitos de sentido e são de naturezas diversas, segundo as escolhas do gênero (poema, carta do leitor), do suporte (jornal, *blog*), dos modos de organização do texto (narração, descrição), do domínio discursivo (escolar, religioso), dos recursos fonético-fonológico (metaplasmos, aliterações), morfossintáticos (sufixações, topicalizações), léxico-semânticos (seleção vocabular, polissemia), dos procedimentos gráficos (imagens, tamanho de letras), coesivos (reiteração, conexão) etc. Elas figuram, dentre muitas probabilidades, concomitantemente e podem funcionar como índices comprobatórios das leituras.

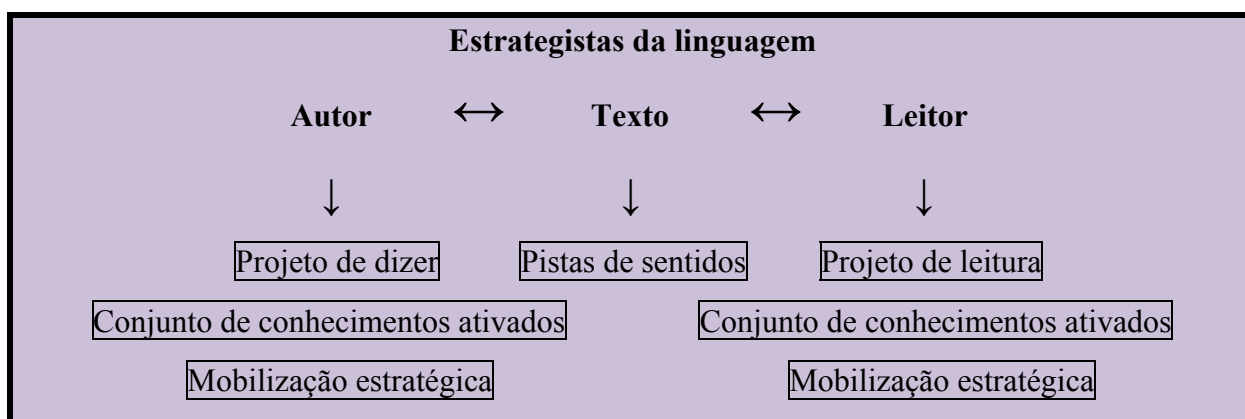
¹²⁵ Sabemos que essa escolha perpassa também elementos não verbais, porém, vamos nos ater aos verbais.

¹²⁶ Apontamos, na *seção 1.6*, do *capítulo 1*, que elas se dão na interação face a face, porém, podem ter sua contraparte na escrita (KOCH, 1998, p. 157). É importante, neste ponto, especificar melhor o que estamos compreendendo por contexto: a materialidade do texto (co-texto), a situação imediata (entorno social, histórico e cultural) e o conjunto de saberes do sujeito (contexto cognitivo), que incorpora os demais (KOCH, 1998).

3) na outra ponta, está o leitor, que, por sua vez, lança mão de seu repertório de conhecimentos prévios, agindo cooperativamente com o texto por meio de *estratégias de leitura* (inferências, hipóteses, testagens, avaliações, confirmações), na tentativa de construir sentidos, ao se guiar pelas pistas do texto e do contexto, em nome de um (ou mais) *objetivo*, *propósito* ou *projeto de leitura*, também nem sempre explícito¹²⁷.

De modo semelhante ao projeto de dizer do autor, o leitor lança-se à leitura com objetivos próprios que podem pautar-se, por exemplo: na obtenção de informações gerais ou precisas; no seguir de instruções; na busca por aprender; na revisão de um texto; no prazer e na fruição de um texto; na verificação do que aprendeu. Enfim, também podem ser muitas as finalidades.

Como síntese, apresentamos um esquema do funcionamento estratégico da leitura e da escrita, seguindo o exemplo de Koch (1998, p. 154). No entanto, buscamos redimensioná-lo a partir das considerações traçadas, pois a autora inclui as estratégias somente no âmbito do produtor do texto, não observando, por exemplo, os objetivos do leitor:



Quadro 6: *Estrategistas da linguagem*

A atividade interativa descrita, na qual o diálogo é condição *sine qua non*, é a que a escola deve assumir, caso deseje que o sujeito-aluno gradativamente se identifique como leitor e escritor (não leitor e escrevedor), caso queira que ele se torne paulatina e continuamente autônomo nestas atividades, e caso lhe outorgue o direito de comandar suas práticas sociais nas construções de sentido da “palavra mundo” (FREIRE, 1999), que o levem ao alcance do exercício de cidadania.

Essa perspectiva relaciona-se estreitamente com a variação linguística e com a ampliação das potencialidades expressivas dos estudantes, sobretudo porque diferentes

¹²⁷ Isabel Solé (2008) ressalta a importância, na atribuição de sentidos, de saber o que nos move a ler (os objetivos da leitura) e de ter consciência dos procedimentos que realizamos ao ler (as estratégias de leitura).

práticas de textos, dos mais diversos gêneros e domínios, trazem muitos modos de dizer. E ser estrategista nessas práticas é, pois, fundamental para a competência discursiva.

Dentre as estratégias elencadas no item 2), não citamos, propositadamente, a variação linguística porque é nosso objetivo destacá-la, em especial, das outras. 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).

Ressaltada, dentre as estratégias que configuram a relação dialógica autor-texto-leitor, 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).

Assim, não vemos razões para desarticular atividades de *leitura*, de *análise linguística*, em nosso caso de *análise da variação linguística*, e de *produção de textos*, como se faz muitas vezes nos materiais didáticos, pelo simples fato de que, instauradas as “condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de texto, quer pela leitura [...], é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 2003, p. 189).

O trabalho com o texto, no exercício da prática de linguagem, plenifica de sentido, no espaço escolar, a variação linguística e, ademais, o transcende, porque permite ao estudante perceber a real necessidade de transitar entre variedades linguísticas, para acomodar o dizer ao assunto, ao gênero discursivo, às suas próprias intenções comunicativas, enfim, às situações geradas nas interações.

Por isso, esta pesquisa, conforme exposto na *Introdução*, busca averiguar se o fato de *estudar a alternância entre variedades*, tramada em crônicas literárias, estabelecendo relações entre seus atributos condicionantes e o intento estético dos escritores, *poderá tornar os estudantes mais conscientes da possibilidade de empreender suas próprias estratégias variacionais*, para articular sentidos em crônicas que produzirão.

Nossa hipótese orienta-se pela ideia de que, estudada e praticada a partir do texto (gênero crônica), a variação revelar-se-á poderosa *estratégia linguístico-expressiva* (recurso linguístico e textual) mobilizada pelos alunos, para representar em suas próprias crônicas

realidades de interação entre personagens e narradores de diversos meios sociais e/ou geográficos.

Para levar a cabo tal investigação, fundamentamo-nos em uma metodologia de pesquisa que se baseia especificamente na *articulação* apontada acima, de forma a explicitar como a *variação linguística* pode ser *assumida*, *adotada* e *urdida* nas práticas de educação linguística formal, sob o viés da *língua-discurso*.

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.

Sendo assim, não há que se pensar, por exemplo, que apenas o estudo dos recursos linguísticos possa levar à construção de textos criativos, coerentes e adequados, nem que o texto sirva somente a pretextos gramaticais, muito menos há que se cair no equívoco de misturar comentários de tópicos linguísticos com atividades de leitura se estes não forem pertinentes ao entendimento do texto, ferindo o processo de construção de sentido.

Feitas tais ressalvas, buscamos seguir este percurso metodológico: *da leitura de crônicas literárias*, passando pela *análise dos traços da variação linguística* presente nas vozes de personagens e de narradores em interação nos enredos, até a *produção textual de crônicas* dos alunos-informantes desta pesquisa.

Tal trajetória guia-se pelas recomendações dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 40), sugeridas no vetor “uso > reflexão > uso”, segundo as quais o estudante reflete sobre usos, entrando em contato com estratégias empregadas, compreendendo, pois, meios de utilizá-las, subvertê-las, ampliá-las ou redirecioná-las, conforme seus projetos de dizer.

Os elementos da inter-relação apontada podem ser assim considerados:

I) *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, unidade básica do ensino de língua, que adentra a escola para as leituras, move-se por dois pontos essenciais, conforme argumenta 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”.

As pistas dos textos levam o leitor, como vimos na seção anterior, a acionar seu conjunto de saberes, fazendo com que trace caminhadas interpretativas, cuja estrada não é uma via de mão única. Assim, não se trata de se pautar em um e único modo de leitura, legitimado e dado previamente, mas em leituras possíveis, construídas na escola pelo grupo professor-mediador e alunos, guiado pelas pistas textuais, rumo à construção dos sentidos.

Cabe ressaltar que o professor, como leitor mais maduro, possui nesse caminhar um papel altamente relevante, porque pode orientar os alunos nas negociações dialógicas autor-texto-leitor, de modo a considerar se determinadas hipóteses de leitura são ou não pertinentes ao texto ou se dado sentido atribuído a certa pista se valida ou não pela materialidade textual, fazendo com que o aluno agencie outras possibilidades, construindo-se leitor ativo.

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.

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” (sociais, situacionais etc.), permitirá aos estudantes vislumbrar na variação linguística estratégia de dizer, para criar, em seus textos, universos narrativos verossímeis.

Sobre a presença do texto literário na sala de aula, Geraldi (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 ideais¹²⁸, mas sim por *explorar a diversidade de formas de dizer e a potencialidade da língua*, resultado de *construções esteticamente intencionais*.

Essas construções, refletidas, podem auxiliar os discentes na elaboração de suas próprias estratégias de dizer e de textualizar, “o que certamente os estimulará na produção de textos adequados e, pois, criativos em situações diversas, desenvolvendo, assim, seu saber expressivo” (UCHÔA, 2008, p. 62).

¹²⁸ Como afirma Marcuschi (1997, p. 61), “a literatura não é um achado gramatical, mas uma força expressiva de usar as potencialidades da língua”.

II) *a análise linguística* [ou gramatical], “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 permite que, paulatinamente, se amplie 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.

Mais uma vez, recai sobre a figura do professor alta responsabilidade, porque além de ele criar as condições para que as análises se processem, escolhendo textos propícios, pode fazer com que, nas análises empreendidas com os alunos, as “intuições [destes] sobre a linguagem” (GERALDI, 2003, p. 217) sejam orientadas, retomadas, avaliadas, atestadas, ratificadas, refutadas etc., proporcionando-lhes experiências linguísticas ricas e variadas.

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, e sim 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.

Cotejar diferentes formas linguísticas, nos movimentos de idas e vindas textuais, tanto na leitura quanto na escrita ou na reescrita, além de contribuir para o aumento do repertório verbal dos discentes, pode lhes desenvolver a consciência de fazer uso deste repertório, constituindo, para eles, amplo rol de estratégias de dizer.

A variação linguística, assim, não é elemento a ser corrigido, mas justificado no contexto em que se mostra. Seu uso estratégico no texto escrito, defendido nesta pesquisa, *se afasta bastante da visão que a classifica como problema textual a ser eliminado* durante a aquisição da escrita ou da que prevê a substituição de determinadas variedades pela norma-padrão, como se esta fosse única possível e existente. Desfaz, portanto, o eixo do *português bom ou ruim*, pondo em seu lugar o eixo do *português que usamos para escrever nas diversas situações de interação*.

O estudo da variação, nos diferentes traços linguístico-textuais, deve privilegiar *identificação* dos diferentes modos de dizer, considerando aqueles que representam distintas dimensões das identidades sociais dos falantes e aqueles decorrentes de especificidades das interações verbais.

Além disso, as diferentes regras presentes nas variedades devem ser alvo de comentários analíticos, para que se compreenda que elas são regulares e suficientes para o processo comunicativo, porém não sem atentar para sua valoração social.

Assim, é possível realizar uma *conscientização* dos estudantes acerca dos usos linguísticos diversos, observados por posturas críticas que permitam ressaltar as escalas valorativas que a sociedade lhe atribui, decorrentes dos julgamentos de falantes que as taxam de “certas” ou “erradas”, “aceitáveis ou inaceitáveis”.

Refletir sobre os elementos linguísticos variáveis, atentando para suas possibilidades estratégicas e expressivas nas crônicas literárias, não nega a norma-padrão. Quando enfatizamos a variação, não pregamos, de modo algum, que escola não se volte para tal norma, o que apregoamos, entretanto, é que, a partir da prática de análise linguística, o aluno possa tomar contato tanto com usos das variedades urbanas cultas, próximos à norma-padrão, quanto com os de outras variedades, compreendendo sua pertinência às muitas situações comunicativas, sem determiná-las hierarquicamente.

III) *a produção de textos* 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 (KOCH; ELIAS, 2010).

Como afirma Bernardo (2000, p. 37), aprende-se a escrever graças às orientações dos “modelos” com os quais os sujeitos mantiveram contato ao longo do tempo, “chupando modelos lidos aqui e acolá”, 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 (elocucionais, linguísticos e expressivos) necessários à produção 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, para que suas produções textuais se processem.

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.

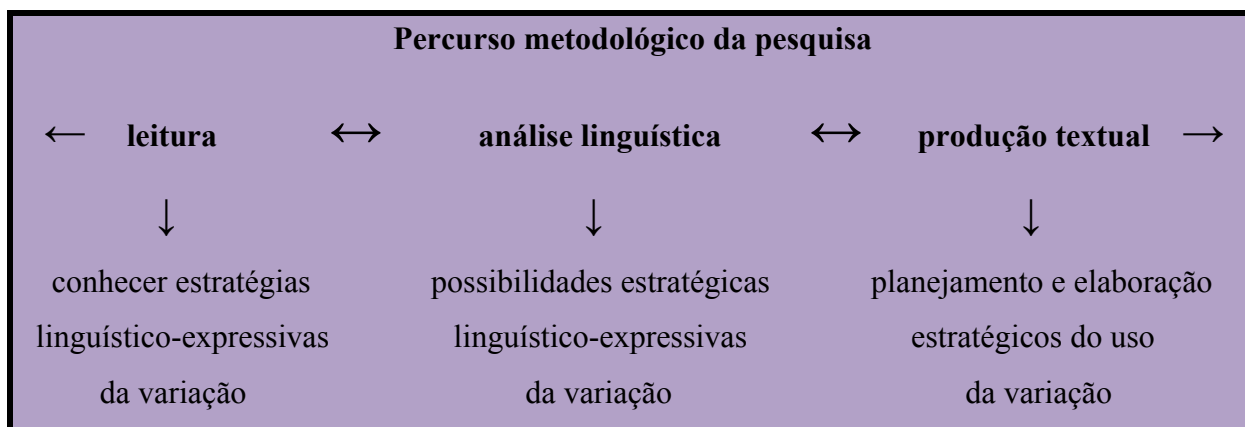
Assim, o processo de escrita move-se, conforme Geraldi (2003, p. 141-144), pelos seguintes elementos que vão conferir textualidade¹²⁹ à produção do aluno: a) ter o que dizer, b) ter razões para dizer, c) ter para quem dizer, d) comprometer-se com o que se diz, e) escolher estratégias para dizer, em função dos itens anteriores.

Dentre as estratégias, nas crônicas, as variedades da língua sobressaem como elementos estilísticos para o estabelecimento de sua coerência (unidade de sentido), como destaca Azeredo (2005, p. 26), já que personagens e narradores, seres ficcionais de diferentes perfis sociais, geográficos, psicológicos, possuem distintos comportamentos linguísticos construídos no estabelecimento dos enredos.

O professor, no processo de construção textual, também pode orientar bastante os estudantes, já que faz as vezes de seu interlocutor imediato, tendo a chance, pois, de questioná-lo sobre dadas escolhas, de sugerir outras, de testá-las, exercendo um papel próximo ao do “coautor” (GERALDI, 2003, p. 164). Pode, ainda, direcioná-lo às etapas “interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Diante de tais explanações, podemos esquematicamente compor da seguinte forma o percurso metodológico desta pesquisa:

¹²⁹ Segundo Koch (2009), para que os textos sejam dotados de textualidade (o que os torna textos) segundo os princípios de construção textual do sentido, devem ter coesão (interligação entre seus elementos linguísticos), coerência (configuração que veicula sentidos), situacionalidade (relevância na situação comunicativa), informatividade (distribuição das informações), intertextualidade (relação com outros textos), intencionalidade (intenção comunicativa), aceitabilidade (aceitação das “regras do jogo comunicativo”).



Quadro 7: Metodologia da pesquisa

O quadro demonstra que há uma retroalimentação entre os itens, num movimento da leitura à produção textual, passando pela análise linguística, e de retorno da produção à leitura, que funda um ciclo dialógico, em que a escrita passa a ser ponto de partida, com os textos produzidos pelos escritores e dados à leitura, e de chegada, com os textos produzidos pelos alunos.

Nesse processo cíclico, as reflexões e análises linguísticas revelam-se, aqui, reflexões sociolinguísticas, nas quais são identificadas, discutidas e exercitadas ocorrências expressivas da variação em falas de personagens e de narradores das crônicas.

A crônica como vimos é, sem dúvida, um gênero múltiplo. Entretanto, é notório que muitas delas, sobretudo *crônicas-diálogo*, *crônicas-conto* ou *crônicas-piada*, buscam, com a oralidade diária e com as variedades linguísticas de tipos humanos que agem “naturalmente” em mesas de bares e bancos de praças, uma aproximação, evidenciando a recriação literária dos mais diferentes contatos interpessoais.

Para isso, os escritores manipulam “regularmente” a diversidade linguística de forma coerente com seus propósitos estéticos, que trazem à tona usos distantes ou próximos da norma-padrão, de acordo com contextos *sui generis* e com as interações entre os entes fictícios. Os variados modos de dizer criam, dessa forma, toda uma atmosfera singular que integra o leitor no universo representado pelo texto, fazendo-o vivenciar “certa profundidade de significado e certo acabamento de forma” (CANDIDO, 1980, p. 5).

A título de exemplificação da metodologia que perpassará nossa estratégia pedagógica, recorreremos à análise da crônica-conto *Restos*, do escritor Luciano Serafim, baseando-nos nos princípios teóricos sociolinguísticos explorados ao longo do *capítulo 2* (variáveis linguísticas e extralinguísticas) e nos fatores relacionados aos intentos estéticos

(estilização e expressividade dos traços linguísticos e planos narrativos) vislumbrados na crônica literária, apontados nas *seções 3.1.1 e 3.1.2, deste capítulo*.

Além disso, consideraremos os traços da variação como resultado do agenciamento de estratégias linguístico-expressivas, realizando uma abordagem em conformidade com os efeitos de sentido gerados na recriação da “realidade” interacional do enredo, depreensão proporcionada por detida leitura.

Exemplo 44:

RESTOS

Minha Nossa Senhora do Bom Parto! O caminhão do lixo já deve ter passado! Eu juro, seu poliça, foi nessa lixeira aqui! Nessa mesminha! Eu vim catar verdura, sempre acho umas tomate, umas cenoura, uns pimentão por aqui. Tudo bonzinho, é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá pra comer... Aí quando eu puxei umas folha de alface, levei o maior susto. Quase desmaiei, até.

Eu, uma mulher assim fornida que nem o seu poliça tá vendo, imagine: fiquei de pernas bamba, me deu até tontura. Acho que também por causa do fedor... Uma carniça que só o senhor cheirando, pra saber. Mas eu juro por tudo que é mais sagrado! Tinha sim um anjinho morto nessa lixeira! Nessa aqui! Coitadinho... Deve ter se esgoelado de tanto chorar. A gente via pela sua carinha de sofrimento. Ele tava com a boquinha aberta, cheinha de tapuru. Eu nem reparei se era menino ou menina, porque eu fiquei morrendo de pena... E de medo, também... Os olho... É do que mais me alembro... Esbugalhados, mas com a bola preta virada pra dentro, sabe? Ai! Soltei um berro e saí correndo.

Eu demorei pra lhe chamar porque eu não queria que o pessoal do supermercado me visse aqui, ainda mais com um poliça. Já me escoraçaram uns par de vez, os filho da puta! Prefere deixar as coisas apodrecer do que ajudar a matar a fome dos outros.

Nem no Natal esse povo tem pena de ninguém. Eu não duvido nada que o anjinho que tava aqui fosse filho de um deles.

Essa raça não presta mesmo! Vai saber...

Agora, eu não. Eu pari e to criando. Tudinho. Os cinco.

Às vez a gente passa fome, ou nem tem lençol pra todo mundo se cobrir, mas eu crio tudinho.

Uma judiação fazer aquilo com um anjinho daquela idade. Vamo atrás do caminhão? Eu sei onde fica o aterro, moro lá perto. Só venho aqui pra ver se arranjo umas verdura melhorzinha.

O seu poliça me dá uma carona e lá a gente acha o anjinho. Se algum cachorro ou urubu não comer ele antes. Vamo? O quê? Aí atrás? No camburão? Mas a minha roupa não tá suja, não vou melar os banco ali na frente.

Presa? Mas... Minha Nossa Senhora do Bom Parto! Espere, espere... O quê que eu fiz pra ir presa?

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

a) Leitura:

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 estas estão envolvidas.

O texto nivela os dois planos narrativos (a narração e o narrado) e nos apresenta uma personagem-narrador anônima, catadora de lixo, fato que nos transmite a ideia de sua indigência social e de sua exclusão dos direitos cidadãos, em diálogo “sugerido” com outra personagem, também anônima, conhecida apenas por sua posição: é um policial. Elas cumprem *distintos papéis sociais* e fazem parte de *universos socioculturais completamente diferentes*.

As personagens estão numa *situação de interação assimétrica* (há relação de poder entre elas) e não sabemos exatamente se se trata de um monólogo interior do narrador ou se efetivamente de um diálogo, já que tudo nos é transmitido por ele, deixando subentendida a fala do policial, que não assume turnos.

A catadora é caracterizada como *uma senhora* muito religiosa, fornida (forte, lutadora), mãe de cinco filhos, que *reside próximo a um aterro sanitário*, ambiente denunciador de suas paupérrimas condições de vida. Sua *rede de relações sociais* restringe-se muito provavelmente aos filhos, aos vizinhos do aterro e àqueles que lhe cedem alimentos. Portanto, seu universo é um mundo marginalizado, tradutor da vida de milhões de pessoas que sobrevivem dos restos de outras.

A leitura do texto permite-nos situar a cena numa região urbana de alguma cidade nordestina. Inferimos da fala do narrador, porém, antecedentes rurais, que nos consentem entendê-lo como “uma pessoa” de características *rurbanas*, migrante dos interiores do Nordeste.

Embora o discurso do policial não se mostre, podemos supor suas condições sociais, que, obviamente, distinguem-se das da catadora. É presumidamente um homem de média instrução, escolaridade condizente com sua *profissão*, possuidor de *rede de relações sociais mais ampla*, seu *papel social é de representante do poder e da ordem pública*.

O assunto da “conversa”, apresentado *in media res*, baseia-se no fato de a catadora ter encontrado uma criança morta numa lixeira próxima a um supermercado da cidade, onde ela sempre buscava alimentos. Por estar diante de um policial, por relatar assunto tão sério e comovente e por revelar seus sentimentos sobre os funcionários do supermercado, o narrador revela-se alterado emocionalmente.

Ao final do texto, o leitor surpreende-se com a prisão da personagem, e a crônica demonstra seu tom crítico-reflexivo ao tratar do drama social. A princípio, pensamos em sua

inocência, *presa por ser pobre, por não ter direito a vez nem a voz na sociedade*. No entanto, no desenrolar do enredo, passamos a desconfiar de sua inocência.

Assim, o texto “abre-se” a possíveis leituras: *Ela é realmente presa ao fim? Será tudo fruto de sua imaginação? Seria ela uma mendiga louca num monólogo interior, já que a fala do policial não é apresentada diretamente? Ela é presa por discriminação? Teria sido a assassina do bebê? Seria a mãe? Teria mesmo ali um bebê, se o caminhão já havia passado? Ou ele nunca teria saído do aterro?*

O enredo permite-nos considerar os atributos extralinguísticos condicionantes do comportamento verbal do narrador, compondo seu perfil sociolinguístico. O mesmo não pode ser feito em relação à personagem policial, por este não se manifestar verbalmente.

Podemos analisar o narrador, portanto, como uma “falante” predominantemente das variedades populares (variação *sociocultural*), urbana (variação *geográfica*), que está diante de uma situação que o afeta emocionalmente (variação *situacional*, demarcada pelo fator psicológico), em desempenho de evento oral (variação *modal*)¹³⁰:

b) Análise Linguística:

Pode-se investigar a diversidade de modos de dizer, presente na voz das personagens e narradores, a partir dos níveis fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, cujos traços apontamos nas tabelas do capítulo anterior (cf. *seções 2.2, 2.3 e 2.5*), justapondo as ocorrências das variedades, considerando a flutuação entre elas e os fatores que lhes são determinantes. Quanto às marcas linguísticas da variação, podemos explicitar as seguintes:

- *da variação sociocultural*: traços estigmatizados da variedade popular, marcadamente estigmatizados, preponderam no discurso do narrador, figurando ao lado de traços graduais (mais generalizados) no *continuum popular-culto de variedades*:

▪ “Eu juro seu *poliça...*” – a monotongação do ditongo crescente na sílaba final de *polícia* é frequente na fala de pessoas de baixa escolaridade;

¹³⁰ A composição de seu perfil sociolinguístico fica, logicamente, a cargo do analista. A situação de interação criada em cada texto sinaliza quais variáveis extralinguísticas podem ser contempladas. Na crônica em questão, percebemos a saliência das variáveis socioculturais, geográficas, situacionais e modais.

- “Eu vim catar verdura, sempre acho *umas tomate, umas cenoura, uns pimentão* por aqui (...) é só lavar *os pedaço podre*, que dá pra comer” – a concordância de número que elimina marcas redundantes de plural nos nomes, quando já existe tal marca num de seus determinantes, também é traço que demonstra baixa escolaridade;
- “Os olho... É do que mais me alembro... Esbugalhados, mas com *a bola preta* virada pra dentro, sabe?” – a expressão *bola preta* demonstra limitação da personagem em termos vocabulares: ela desconhece o nome do elemento a que se refere (iris ou pupila);
- “Eu pari e to criando. *Tudinho*. Os cinco.” – a troca de *tudo* por *todos* é característica da linguagem popular também muito presente na fala rotineira.

A presença dos elementos estilizados em ortografia fonética individual (como em *poliça*) revela estratégia empregada pelo autor para conferir efeitos de “veracidade” e de “popularização” à linguagem da catadora, de modo coerente com seu tipo social. Eles visam a traduzir seu universo de pessoa que vive em “baixas” condições sociais, que possui pouca ou nenhuma escolaridade e que sobrevive de restos de alimentos recolhidos.

Sendo assim, seus modos de dizer oscilam apenas entre variedades populares e comuns, o que compõe seu grau de saber linguístico, definido pela linha de coerência que lhe é dada no texto.

- *da variação geográfica*: expressões características de falantes da zona rural apresentam-se ao lado de traços mais generalizados quanto ao *continuum rural-urbano*:

- “Mas a minha roupa não tá suja, não vou *melar* os banco ali na frente”; “Eu, uma mulher assim *fornida*...”; “É do que mais me *alembro*...”; “Já me escorraçaram uns *par de vez* os filho-da-puta!” – os verbos *melar* e *alemburar*, o adjetivo *fornida* e a expressão *par de vez* são itens vocabulares característicos das variedades nordestinas (variação diatópica no nível lexical). O caso de *alemburar* constitui um arcaísmo linguístico remanescente em áreas rurais, descontínuo na linguagem corrente dos centros urbanos.

A religiosidade da personagem também pode contribuir para o traço dos índices de suas raízes rurais:

▪ “*Minha Nossa Senhora do Bom Parto!*”, “Tinha um *anjinho* morto nessa lixeira!”, “Mas eu *juro por tudo que é mais sagrado!*” – a presença de vocábulos do campo semântico religioso e do termo *anjinho* (modo como os nordestinos se referem a crianças mortas) contribui para a evocação do regionalismo característico do narrador.

Os elementos linguísticos evidenciam que o autor lançou mão da variação geográfica (diatópica), para delinear evocativamente o regionalismo da figura do narrador.

- *da variação situacional*: formas linguísticas características da situação de interação em que se encontra o narrador, situando-o no entremeio do *contiuum de monitoramento da linguagem*:

▪ “O *seu* poliça me dá uma carona...” – a redução do tratamento *senhor* para *seu* constitui forma respeitosa, cerimoniosa, usada quando uma pessoa muito simples está diante de alguém com mais “desenvoltura social” ou com certo poder na sociedade, em situações informais, como é o caso;

▪ “Ele *tava* com a boquinha aberta...”, “Eu *pari e tô* criando”, “*Vamo* atrás do caminhão?” – as formas verbais abreviadas são traços graduais reveladores da naturalidade das conversas espontâneas, em que pouco se monitora a linguagem;

▪ “*Que nem* o seu poliça ta vendo”, “A *gente* via pela sua carinha de sofrimento.” “Eu *não* duvido *nada*...”, “Nem no Natal *esse povo* tem pena...” – as expressões são traços graduais, comuns na linguagem de quaisquer falantes em situação informal;

▪ “... é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá *pra* comer...” – a redução de *para*, elemento comum em diversas variedades do português, caracteriza informalidade;

▪ “O seu poliça *me* dá uma carona...” – o predomínio da próclise, índice gradual do português brasileiro, é construção de fala comum em situações de espontaneidade;

▪ “Se algum cachorro ou urubu não *comer ele* antes.” – o pronome pessoal reto (sujeito) como oblíquo (objeto) é traço também gradual no português brasileiro, que está presente na variedade comum e em algumas construções de falantes “cultos”.

A situação em que se encontra o narrador é de interação corriqueira, e isto é marcado através de sua linguagem. Porém, ele notadamente transita entre traços descontínuos e graduais justamente pelo fato de seu *interlocutor ser um policial* (situação assimétrica de poder) e de *relatar assunto sério* (a criança encontrada morta).

O autor, para criar efeitos de *informalidade* situacional, de *assimetria* entre os interlocutores e de *seriedade* quanto ao assunto, explora justamente as marcas citadas, inscrevendo-as no discurso da catadora, para mostrar que seu comportamento linguístico está sendo por isto afetado. Assim, consegue imprimir verossimilhança às cenas.

Outro aspecto fortemente explorado pelo autor é a influência que o fator psicológico, emocional exerce sobre o trato linguístico da catadora. O assunto da conversa, o interlocutor e a ira em relação aos funcionários do supermercado afetam-na emocionalmente:

- “Já me escorraçaram uns par de vez, os *filhos-da-puta!*”, “*Essa raça não presta mesmo!*” – a presença do baixo calão enfatiza o enraivecimento da personagem, seja por sua condição social, seja pela forma como é tratada por pessoas de posição superior a sua;

- “Tinha um *anjinho* morto nessa lixeira!”, Nessa aqui! *Coitadinho...*” – a presença dos diminutivos de valor afetivo revela pena e compaixão da personagem em relação à criança.

- *da variação modal*: os traços da oralidade abaixo demonstram o envolvimento da personagem em atividade oral “face a face”, instalando-a no polo dos eventos de oralidade, do *continuum oralidade-letramento*:

- “*Aí* quando eu puxei...” – a presença de marcadores conversacionais, cujas funções são dar sequência à conversa;

- “Esubgalhados, mas com a bola preta virada pra dentro, *sabe?*” – o elemento *sabe* é também marcador conversacional, de função fática;

- “Foi *nessa* lixeira *aqui!*”, “...*lá* a gente acha o anjinho.”, “*Aí* atrás?... não vou melar os banco *ali* na frente.” – o emprego dos dêiticos de lugar reforçam a *presença* dos partícipes do ato de fala, já que apontam para os entornos da situação de interação;

▪ “(...) é só lavar os pedaço podre, que dá pra comer... Aí quando eu puxei (...)”, “Acho que por causa do fedor... Uma carniça que só o senhor cheirando, pra saber”, “Os olho... É do que mais me alembro...”, “Espere, Espere... O quê eu fiz pra ir presa?” – o emprego das reticências representam pausas e hesitações indicadoras de reformulação de pensamentos ou de estados emocionais externados, traços típicos da oralidade.

O autor estrategicamente faz uso dos traços de oralidade para conferir ao texto efeitos de realidade, de presentificação e de dinamicidade, sugerindo ao leitor a sensação de presenciar uma conversa oral, em que os interlocutores mostram-se um frente ao outro, embora o discurso do policial não esteja evidente.

c) Produção de texto:

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*.

As produções podem ser norteadas pelas etapas de planejamento, de escrita, de revisão e de reescrita, para, assim, assegurar que as estratégias de trânsito entre as variedades, mais e menos próximas à norma-padrão, insurjam-se com recurso expressivo construtor de diferentes perfis das figuras fictícias, com o objetivo de atribuir verossimilhança aos textos.

Frente ao exposto no *exemplo 44*, ressaltamos o fato de que os usos estratégicos da variação unem de forma acentuada os três elementos basilares das situações comunicativas pautadas na escrita:

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 pistas dos traços variáveis, oriundos das decisões tomadas pelo autor, que tinha 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.

A inter-relação entre os conteúdos irá permitir que, na leitura e na escrita, sejam compreendidos, cotejados e usados traços das variedades cultas, comuns, populares etc., conforme estes forem sendo apresentados nas condições de produção dos enredos.

Nas análises, importa bastante assumir posturas que não desqualifiquem variedades desprestigiadas introduzidas nas crônicas e que, muitas vezes, fazem parte do próprio vernáculo do aluno, mas que o conscientize justamente das condições discursivas em que elas se instauram, além de levá-los a apreender, paulatinamente, recursos das variedades prestigiadas pela prática do texto.

Como defende Rojo (2009, p. 52), uma das tarefas da escola é justamente engendrar a união entre “culturas e letramentos locais / globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social”.

A prática do texto possibilita a inserção do estudante no diálogo entre as variedades da língua e as diferentes culturas e práticas letradas¹³¹ que elas representam, sejam prestigiadas, sejam desprestigiadas, familiarizando-o com aquelas, sem desqualificar estas, que podem se fazer presentes em seu meio social.

Diante do desenho do percurso metodológico, que fundamenta nossa proposta pedagógica, a sequência didática que apresentaremos busca ressaltar o valor textual da variação e busca também ver nos estudantes sujeitos estrategistas da linguagem, capazes de analisar as situações específicas de interação, percebendo que as diferenças entre os modos de dizer, em cada uma delas, podem importar muito.

¹³¹ Rojo (2009) expõe que os letramentos múltiplos privilegiam diversas práticas de linguagem, que se desenvolvem de variadas formas, apresentando-se, inclusive, nas muitas variedades linguísticas, de modo complexo. Tais letramentos bifurcam-se em prestigiados socialmente, *dominantes* ou *institucionalizado*, e desprestigiados, *vernaculares*.

4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA CRÔNICA: PRÁTICA ESCOLAR

4.1 Contexto de aplicação da pesquisa e perfil sociolinguístico dos alunos-informantes

A instituição escolar que temos em nosso horizonte é a escola pública, que atende à imensa maioria da sociedade brasileira, seja de camadas populares seja da crescente camada intermediária.

Magda Soares (2005) revela não ser necessário buscar razões ideológicas ou políticas para afirmar que a *escola pública brasileira é uma escola para o povo*, e é impensável que ela exista *apesar do povo* ou *contra o povo*, haja vista nossa profunda disparidade social manifesta na “histórica distribuição desigual de renda” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 20), reveladora do baixo acesso de pessoas de origem humilde a bens culturais valorizados.

Selecionamos como campo de nossa pesquisa a Escola Municipal Fernando Barata Ribeiro, na qual somos professores da disciplina Língua Portuguesa e que se localiza no bairro de Santíssimo, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.

A unidade atende a todo o ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos) e seu corpo discente era constituído, no ano de 2011, época em que foi desenvolvida a pesquisa, por cerca de 880 alunos, provenientes dos bairros da região, em cujo entorno há um complexo composto por cinco grandes comunidades (favelas): Cavalo de Aço, Taquaral, Coreia, Sapo e Rebu.

O colégio classifica-se como uma *Escola do Amanhã*¹³² e integra um programa de educação do governo municipal que objetiva reduzir a evasão escolar, unindo cidadania e práticas escolares, em busca da alteração da realidade de alunos moradores de áreas conflagradas da cidade, onde se localizam as escolas. Assim concebida, ela configura-se como escola pública voltada para as classes populares, como aponta Soares (2005).

Um dos fatores complicadores do processo educacional em tal comunidade é a força exercida pelo tráfico de drogas, grandemente presente na região, que se reflete em fatores culturais, sociais e econômicos da vida dos estudantes. A violência, o abandono infantil, a desestruturação das famílias, que se apinham, muitas vezes, num mesmo domicílio, as drogas

¹³² O Programa *Escolas do Amanhã* está instituído em 151 unidades escolares do município do Rio de Janeiro, que ficam no entorno de áreas consideradas de risco, junto a favelas conflagradas pela forte presença do poder paralelo do tráfico de drogas. Seu objetivo é reduzir a evasão escolar em tais unidades e melhorar o desempenho educacional dos estudantes. Para isso, conta com os seguintes projetos: educação integral, ações voltadas para artes, ciências, esporte, leitura e reforço escolar e salas de saúde implantadas das unidades. Além disso, conta com a parceria de outro projeto, o *Bairro Educador*, que visa a integrar as comunidades do entorno às práticas escolares. Informações constantes do site www.rio.rj.gov.br/web/sme.

e a sexualidade exacerbada, aspectos experienciados por alguns alunos em seu cotidiano, são sentidos no universo escolar¹³³.

Todas essas especificidades não vêm, de forma alguma, contempladas em materiais didáticos, componentes curriculares ou qualquer tipo de orientação pedagógica. Cabe, portanto, ao professor em contextos do tipo a árdua tarefa de realizar a adequação entre conteúdos e métodos e os antecedentes socioculturais de seus alunos.

Deste modo, é crucial compreender que “identificar as características sociolinguísticas e culturais dos alunos de forma sistemática” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 184) constitui-se requisito básico para que a estratégia pedagógica em tal comunidade se torne eficaz e afeita a seus *backgrounds*, visando à competência discursiva.

Por conseguinte, a partir de tal identificação, pode-se rever o desajuste entre traços linguísticos da norma-padrão, “variedade escolar” (ao menos em termos programáticos), e das variedades efetivamente faladas pelos alunos, e também entre a cultura escolar e a cultura destes.

Assim, pode-se contribuir para um processo pedagógico culturalmente sensível, rumo a perspectivas multiculturais e plurilinguísticas, em que não se incorra no erro de diminuir o estudante porque ele traz em seu falar traços que a comunidade discursiva rejeita, atitude indubitavelmente antipedagógica.

Selecionamos para o empreendimento de nossa pesquisa, pautada na aplicação da sequência didática desenvolvida longitudinalmente durante todo o ano de 2011, descrita na seção seguinte, uma classe do 9º ano de escolaridade, na qual fomos regentes durante três anos. A turma compunha-se de 44 estudantes, cujas idades variavam dos 14 aos 16 anos, todos moradores dos bairros e das comunidades do entorno da escola. A mobilidade (entrada e saída de alunos) da turma foi baixa ao longo destes anos de atividade docente, e ela manteve-se, de certo modo, com a mesma configuração.

O critério fundamental de seleção dos informantes baseou-se na *idade*, visto que, de acordo com Labov (1974), somente no estágio da adolescência os indivíduos começam a perceber o valor social das variedades linguísticas (cf. *seção 1.4*, do *capítulo 1*). Outros critérios secundários, mas não menos importantes, basearam-se nos seguintes fatores:

a) o *ano de escolaridade*, que representa o final de um ciclo de aprendizagem, quando os alunos estão em transição para o ensino médio, preparando-se, pois, para deixar a escola e

¹³³ Tais fatores, não estranhamos, figuraram entre os temas das crônicas produzidas pelos estudantes nas atividades de escrita propostas na sequência didática.

para ver talvez ampliada sua rede de relações sociais com os possíveis ingressos no mundo do trabalho, por exemplo, o que lhes exigiria maior flexibilidade linguística e maior consciência dos juízos sociais das variedades;

b) o *bom relacionamento professor-alunos* que mantínhamos, graças ao fato de os informantes já conviverem conosco, o que facilitaria sua adesão às propostas da sequência didática e à produção dos textos, bem como sua maior segurança, desenvoltura e envolvimento no desenrolar de tais atividades, elementos corroborados pela atitude de respeito e de ratificação positiva mútua que cultivávamos – elemento importante numa pedagogia culturalmente sensível;

c) o *domínio de uma série de pré-requisitos necessários à produção dos textos*, estudados nos anos anteriores, tais como elementos essenciais da narrativa, estratégias de construção de diálogos, aspectos da pontuação etc.

Para traçar o perfil, lançamos mão, como instrumento de pesquisa, de um questionário “sociolinguístico” da classe, abaixo apresentado, composto por 18 perguntas respondidas pelos 44 alunos da turma, que se voltava para informações sobre os antecedentes dos discentes, seguindo o enfoque de quatro aspectos essenciais referentes: (I) *aos pais*; (II) *ao estudante em casa*; (III) *à sua linguagem*; e (IV) *a seu futuro*.

O recorte de tais aspectos deveu-se principalmente pelo seguinte motivo: funcionam como variáveis extralinguísticas que podem incidir em seus comportamentos verbais. As questões sobre os pais (I) e sobre os estudantes em casa (II) dizem respeito ao ambiente sociocultural e às práticas de letramento nos quais eles estão envolvidos quando fora da escola; já as questões sobre sua linguagem (III) e sobre seu futuro (IV) referem-se, respectivamente, à avaliação que fazem de seu comportamento verbal, à força padronizadora que a escola pode exercer sobre este comportamento e à sua perspectiva escolar, acadêmica vindoura.

Tais fatores em conjunto influenciam, direta ou indiretamente, o perfil sociolinguístico da turma 1901 e vêm confirmar nossas hipóteses de “classificação” (que não poderia ser tão categórica) da linguagem dos alunos-informantes – flutuante mais frequentemente entre as variedades populares e comuns –, graças às observações sociolinguísticas empíricas, sem caráter científico, que realizávamos ao longo dos anos de acompanhamento da turma, antes mesmo da realização da pesquisa.

Embora o questionário apresente caráter quantitativo, seu emprego visa apenas a levantar dados importantes no traço do perfil sociolinguístico, fato que não se opõe ao viés marcadamente qualitativo desta pesquisa, evidenciado no estudo de nosso *corpus stricto*. O questionário, assim, serve, na verdade, de complementação paralela à coleta dos dados a serem analisados qualitativamente: as crônicas dos estudantes, resultantes da aplicação da sequência didática.

Optamos por justapor, em alguns casos, determinados gráficos referentes a questões que se interseccionavam em certos aspectos, como as questões 1 (sobre as práticas de leitura dos pais) e 2 (sobre o grau de escolaridade dos pais), por considerarmos a união mais elucidativa em relação aos dados. Determinadas informações, como as presentes na questão 9, sobre o hábito dos alunos de estudar em casa, foram consideradas no corpo do texto, porém decidimos não apresentar seus gráficos, pelo fato de tais se mostrarem menos relevantes para o perfil traçado. Segue-se o questionário:

QUESTIONÁRIO: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DA TURMA DE ALUNOS-INFORMANTES	
I) Sobre seus pais	
1) Você vê seus pais ou responsáveis lendo jornais, revistas ou livros em casa?	() nunca () às vezes () com muita frequência
2) Qual o grau de escolaridade de seus pais ou responsáveis?	() sem escolaridade () sem escolaridade, mas sabem ler e escrever () ensino fundamental incompleto () ensino médio () ensino superior
3) Qual a linguagem usada predominante pelos seus pais ou responsáveis?	() popular () comum () culta
4) Seus pais ou parentes próximos são naturais da cidade do Rio de Janeiro?	() sim () não. De onde eles vieram? _____
5) Qual a profissão dos seus pais ou responsáveis?	_____
6) Qual a renda dos seus pais?	() menos que um salário mínimo () um salário mínimo () dois salários mínimos () acima de dois salários mínimos
7) Seus pais recebem algum auxílio do governo (Bolsa Família, Bolsa Escola etc)?	() não () sim. Qual? _____
II) Sobre você em casa	
8) Abaixo três meios de lazer e de acesso à informação. Marque 1 naquele que você mais utiliza. Marque 2 naquele que você utiliza às vezes. Marque 3 naquele que você menos utiliza.	() TV () internet () jornais, revistas e livros

9) Em casa, você tem o hábito de estudar?

não às vezes com muita frequência

10) Você trabalha fora de casa? Se trabalha, qual sua função?

não sim.

Função: _____

11) Além da escola, em quais outros lugares você tem contato com textos?

em casa em casa de parentes, amigos, vizinhos na igreja

em bibliotecas outros.

Quais? _____

12) Quais os textos escritos que você costuma ver em seu cotidiano?

manuais de instrução bilhetes *emails*, *scraps*, SMS e outros textos “digitais”

listas de compras, de tarefas encartes de supermercados e propagandas

receitas bulas de remédios bíblia e outros textos religiosos

letras de música jornais e revistas

outros: _____

III) Sobre sua linguagem

13) Alguém já te censurou pelo seu modo de falar? Você já sofreu preconceito linguístico?

nunca algumas vezes muitas vezes

14) Identifique no seu modo de falar alguma característica que as pessoas julguem errada.

15) A escola mudou sua linguagem de alguma forma?

não um pouco bastante

Dê um exemplo de mudança: _____

IV) Sobre seu futuro

16) Você pretende continuar estudando quando terminar o 9º ano?

sim não

17) Você tem pretensão de fazer uma faculdade?

sim não.

Qual curso? _____

18) Você considera a escola importante em sua vida?

sim não.

Por quê? _____

(I) Sobre os pais ou responsáveis:

Acerca dos pais ou responsáveis, os estudantes deveriam responder sobre os antecedentes geográficos, as práticas de leitura, a caracterização da linguagem, a profissão, o nível de renda e o possível enquadramento como beneficiários em programas sociais do governo. Das respostas, obtivemos as seguintes informações:

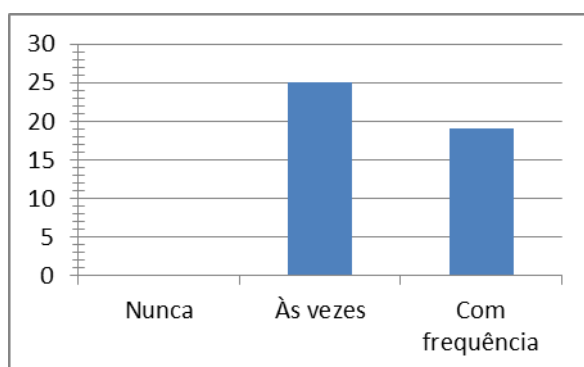


Gráfico1: Questão 1 – Práticas de leituras

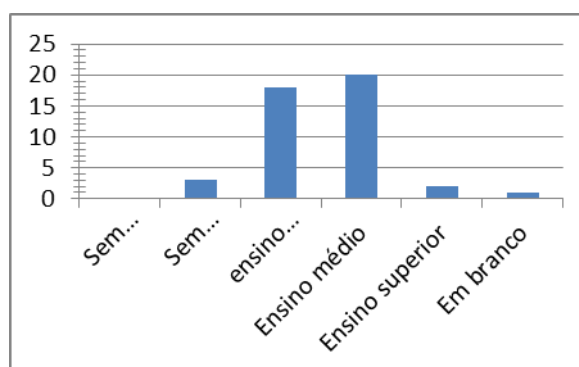


Gráfico2: Questão 2 – Grau de escolaridade

Os gráficos (questões 1 e 2) mostram as práticas de leitura e o grau de escolaridade dos pais, importantes variáveis na consideração do ambiente de letramento em que vivem os estudantes. Percebemos que, destes, o número dos que presenciam momentos de leitura dos pais em casa *às vezes* (25) é o mais expressivo, seguido dos que os presenciam *sempre* (19). Nenhum estudante deixou de presenciar seus pais lendo algo em casa.

O nível de escolaridade médio é o mais representativo (20), seguido do fundamental (18). Poucos sabem apenas ler e escrever (03), e também, poucos possuem nível superior (02), que é critério para classificação do falante culto.

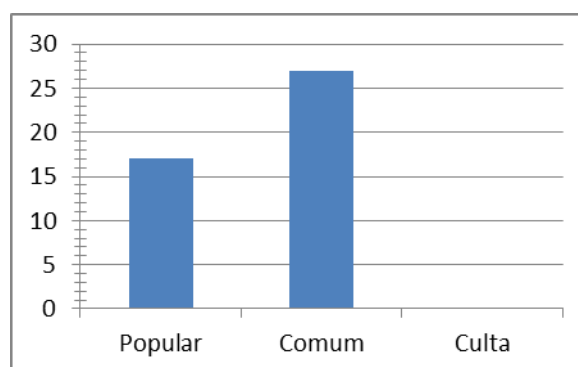


Gráfico3: Questão 3 – “Classificação” da linguagem

Quanto à consciência que os discentes possuem sobre a linguagem de seus pais, o gráfico (questão 3) salienta que a maioria os considera “falantes da variedade comum”, corrente (27), menos da metade (17), “falantes da variedade popular” e nenhum, “falantes das variedades cultas”. Esses dados revelam a percepção dos estudantes sobre o universo dos graus de saber linguístico no qual estão inseridos e sobre o fato de não haver falantes que pudessem ser classificados como “cultos” em seu entorno.

Acerca da origem geográfica dos pais (questão 4), os discentes responderam que a maioria (29) é natural do estado do Rio de Janeiro e que a minoria (15) possui outra origem geográfica. Esses dados revelam a diversidade linguístico-cultural em que muitos deles estão envolvidos, fator determinante para a caracterização de sua linguagem, como, por exemplo, o fato de serem ou não rurbanos. As origens da parcela de pais proveniente de outros estados são as mais diversas, como nos revela o gráfico:

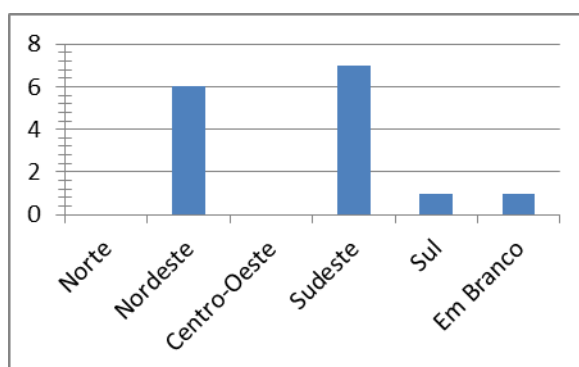


Gráfico4: Questão 4 – Origens geográficas

Os estados de que provêm são variados: do sudeste, Minas Gerais e São Paulo; do Nordeste, Sergipe, Pernambuco e Paraíba; do Sul, Paraná.

A respeito das profissões e da renda salarial (questões 5 e 6), percebemos que a maior parte dos cargos ocupados exige, sobremaneira, nível médio, fundamental ou não exigem escolaridade, com exceção de dois (*design* e enfermeiro), e sua renda varia, de modo mais expressivo, de um (21) a dois salários mínimos (11). Os que possuem renda superior a dois salários mínimos (08) e inferior a um salário (02) constituem a minoria.

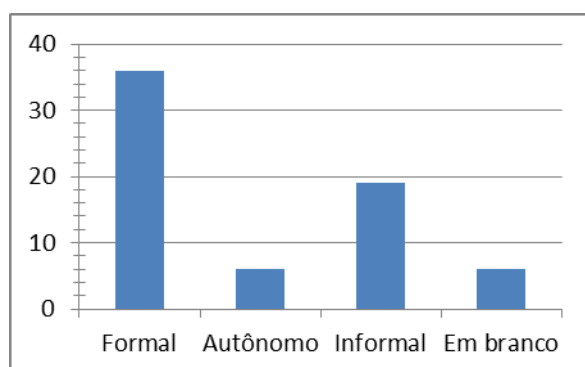


Gráfico 5: Questão 5 – Profissão

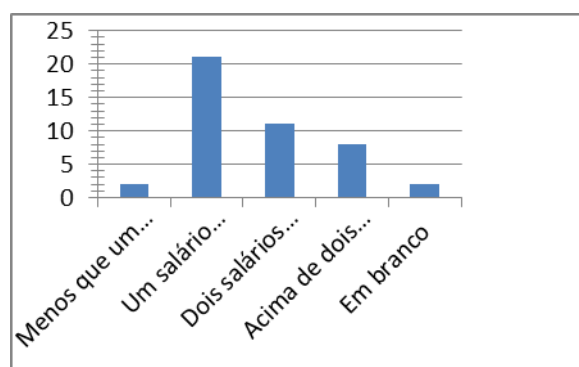


Gráfico 6: Questão 6 – Renda salarial

Dentre as profissões, destacam-se: dona de casa, auxiliar de serviços gerais, diarista, mecânico, pedreiro, garçom, segurança, caixa de supermercado, vendedor, manicure,

motorista, zelador e porteiro de edifício, frentista, operário de fábrica, cozinheiro, atendente de farmácia, empresário etc.

Aliado a esses dois aspectos está o fato de a família receber ou não algum tipo de auxílio financeiro do governo (questão 7), como o Bolsa Família, comum na realidade da unidade escolar. Grande número de famílias recebe ajuda do tipo (27)¹³⁴.

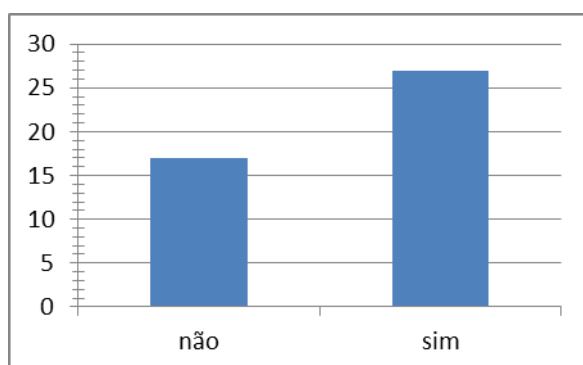


Gráfico 7: Questão 7 – Recebimento de Auxílio

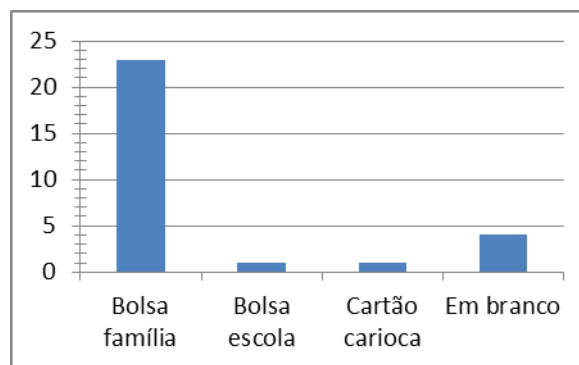


Gráfico 8: Questão 7 – Tipo de Auxílio Recebido

(II) sobre o próprio estudante na comunidade:

Acerca de si próprios, os estudantes deveriam responder sobre práticas de letramento que realizam fora da escola, sobre sua rede de relações sociais ampliadas (referente ao fato de possuírem emprego) e sobre os textos com os quais mantêm contato fora do ambiente escolar:

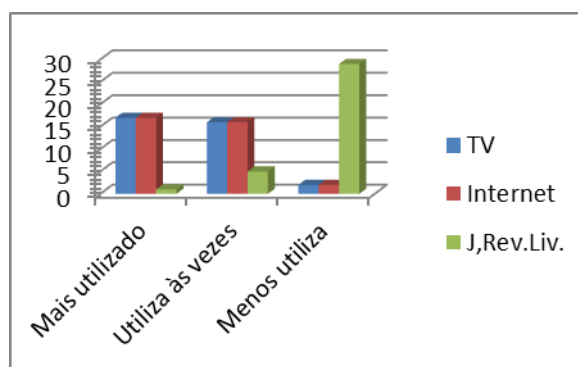


Gráfico 9: Questão 8 – Suportes de leitura utilizados

Conforme o gráfico, os meios *mais utilizados* pelos alunos na busca por lazer ou por informações (questão 8) são a TV (17) e a *internet* (17), os *utilizados às vezes*, são mais

¹³⁴ Esse dado é relevante para compreendermos os aspectos sociodemográficos das famílias, pois o perfil atendido por esses programas é o daquela mais pobre, que necessita de auxílio para garantir aos filhos direitos cidadãos básicos, como alimentação, saúde e educação. O programa Bolsa Família atende àquelas que possuem renda de R\$70, 00 *per capita* (www.caixa.gov.br/voce/social/transferencia/bolsa_familia/index.asp).

frequentes também entre a TV (16) e a *internet* (16) e os *menos utilizados* são jornais, livros e revistas.

Sobre o hábito de estudar em casa (questão 9), prepondera a resposta *às vezes* (30), seguida de *não* (11) e de *com muita frequência* (03).

Referente ao fato de os estudantes trabalharem para ajudar a família (questão 10), a maioria não trabalha (37), mas um número expressivo, se considerarmos a idade, já realiza algum tipo de labor formal ou informal (07). As atividades que exercem são as seguintes: atendente de pizzeria, ajudante de pedreiro, auxiliar de produção, babá, ajudante de parentes em tarefas domésticas, caixa de loja.

De acordo com os gráficos abaixo (questões 11 e 12), o contato que mantêm com textos fora do universo escolar dá-se mormente na própria residência (29) e no ambiente religioso (09), sobretudo evangélico, comum à localidade, e os gêneros escritos¹³⁵ mais representativos são os digitais (31), como *e-mails*, *scrap*s, mensagens de texto via celular etc., e as letras de música (23):

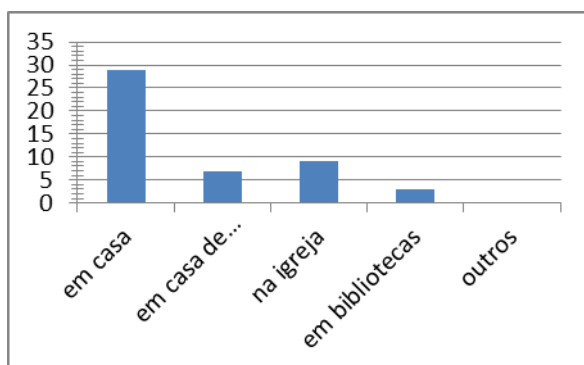


Gráfico 10: Questão 11 – Contato com textos

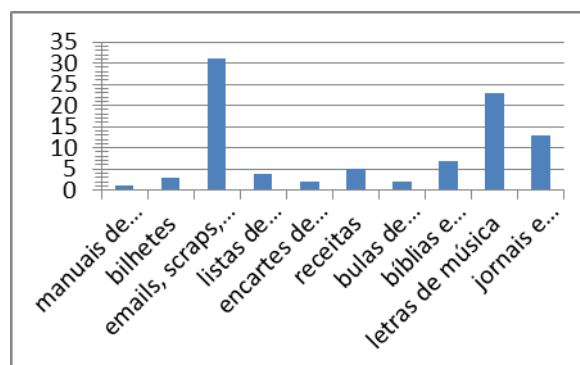


Gráfico 11: Questão 12: Textos escritos costumeiros

(III) sobre sua linguagem:

Quanto ao fato de terem sofrido preconceito linguístico (questão 13), os estudantes responderam que nunca o sofreram (24), que sofreram algumas vezes (19) e que já sofreram (01). As respostas atestam que, apesar de conterem em seu falar traços estigmatizados, apontados na questão seguinte, poucos alunos foram vítimas de preconceito, realidade fundamental para entender que estes poucos alunos ou não têm consciência ainda do julgamento social das variantes ou o ambiente linguístico-social no qual convivem é harmônico frente às diferenças.

¹³⁵ A questão é aberta a diversas escolhas.

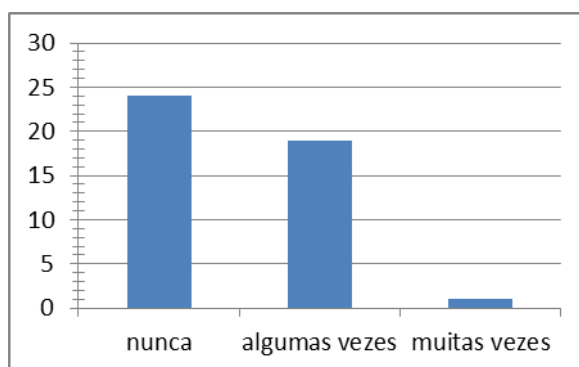


Gráfico 12: Questão 13 – Preconceito linguístico

Sobre a atitude dos outros diante dos supostos “erros linguísticos” em suas manifestações verbais, o gráfico seguinte (questão 14) mostra que já foram indicados como falantes que se manifestam de forma errada (21), como falantes de gírias (04), observadas por viés negativo. Outros deixaram de responder à pergunta (19). Fato interessante é a interpretação da gíria, tão comum nos usos linguísticos, como um elemento negativo que influencia a imagem dos falantes.

Dos exemplos mais representativos, demonstramos os seguintes traços que os informantes julgam ser sancionados negativamente quando figuram em sua fala:

(a) *no nível fonético-fonológico: poblema (síncope) e pobrema (rotacismo) por problema, antonte (síncope e desnasalização) por anteontem;*

(b) *no nível morfossintático: a gente vamos (ausência de concordância) por nós vamos ou por a gente vai; cadiquê (aglutinação da expressão por causa de quê), face a por causa de quê, substitutiva de porque; as porta aberta (concordância não redundante entre os elementos do sintagma nominal) por as portas abertas; pra mim fazê (pronome oblíquo em função de sujeito) por pra eu fazer.*

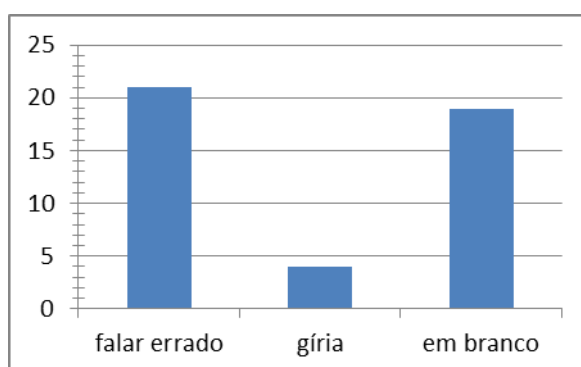


Gráfico 13: Questão 14 – Características julgadas

Já acerca da mudança que a escolarização possa ter acarretado em sua linguagem (questão 15), responderam que o papel da escola foi bastante importante (22), um pouco importante (21) e não foi importante (01).

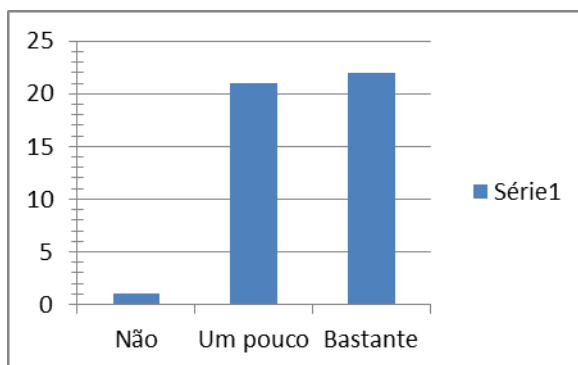


Gráfico 14: Questão 15 – Escola e linguagem

(IV) sobre seu futuro:

Quando perguntados sobre sua pretensão de continuar os estudos após o final do ensino fundamental (questão 16), os alunos demonstraram unanimemente (44) que pretendem prosseguir os estudos. Já quanto à pretensão de cursarem o nível superior (questão 17), a maioria respondeu que *sim* (40) e uma pequena parcela que *não* (04).

Sobre a importância do papel da escola em suas vidas (questão 18), a imensa maioria respondeu que a escola é importante (43). Sobre a causa, muitos explicitaram fatores relacionados à formação educacional e à garantia de melhor futuro (23), e menos da metade não soube responder (18), como nos evidencia o gráfico:

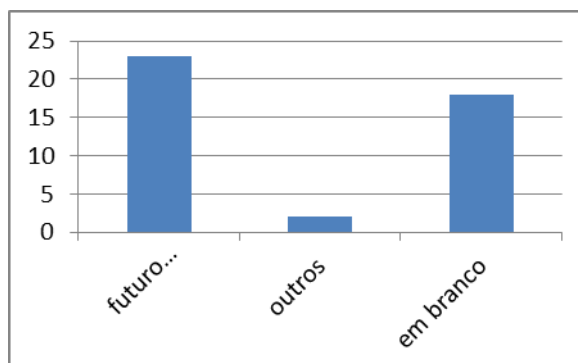


Gráfico 15: Questão 18 – Papel da escola

Os fatores levantados nas respostas das questões, além de nossas observações empíricas, permitem-nos fazer certas “generalizações”. Os estudantes estão inseridos num

meio sociocultural e socioeconômico popular, suas famílias possuem consubstancialmente rendas baixas, muitas delas apresentam perfis que as permitem ser incluídas em programas sociais dos governos e seus pais têm profissões que exigem baixa ou mediana escolaridade, como pedreiro, garçom, porteiro ou empregada doméstica.

Apesar de muitos alunos presenciarem os pais lendo em casa, poucos destinam tempo aos estudos e os textos com os quais têm mais contato são quase sempre os de comunicação digital rotineira. Pouquíssimos dedicam-se, em seus lares, a ler livros, jornais ou revistas, suportes em que é mais comum encontrar textos vazados nas variedades cultas e na norma-padrão.

A linguagem dos pais foi interpretada pelos estudantes como marcantes entre as variedades comuns e populares, nenhum deles afirmou possuir pais “falantes das variedades cultas”. Além disso, poucos responsáveis pelos estudantes possuem nível de escolaridade superior.

Muitos alunos demonstraram, nos traços linguísticos censurados em seu falar (*item III do perfil*), elementos profundamente estigmatizados em nossa comunidade discursiva, como o sintagma nominal sem marcas redundantes de plural ou o rotacismo.

Diante dos fatores apontados, podemos enquadrar os alunos da turma 1901 no grupo de falantes que transitam mais frequentemente entre variedades comuns e populares, já que vivem em um ambiente comunitário, onde é baixo o acesso às variedades cultas. Essas características demonstram que suas experiências linguísticas estão circunscritas ao universo sociocultural do qual provêm e que a escola se lhes configura como um dos principais espaços em que o contato com a norma-padrão ocorre.

O traço do perfil sociolinguístico dos alunos, alicerçado nos aspectos sóciodemográficos apontados, adquire grande importância em nossa pesquisa, pois serve de *subsídio para as escolhas dos procedimentos pedagógicos relacionados à sequência didática: a seleção das crônicas para leitura e análise linguística e os enfoques dados à perspectiva textual da variação.*

O arcabouço teórico, traçado nos capítulos anteriores, foi crucial para que se procedesse à análise do questionário sociolinguístico e para que fundamentássemos as opções pelos textos abordados. Nossas escolhas das crônicas orientam-se pelos seguintes critérios:

a) optamos por crônicas que, de certo modo, contemplassem as experiências e as vivências linguísticas e sociais nas quais os alunos estão inseridos, adequadas, portanto, ao universo de referências de sua cultura local, às práticas de letramentos mais marcantes em sua

comunidade e aos padrões de comportamento interacional e linguístico que lhes são familiares, buscando legitimar e ratificar positivamente seu vernáculo básico (variedades comum e popular), o que está coadunado com os princípios da pedagogia culturalmente sensível (cf. *seção 1.7.3*);

b) optamos também por crônicas que lhes fornecessem outras experiências linguísticas e outros universos de referência, advindos das várias situações de interação articuladas nos fios dos enredos, para que, justamente na integração e no cotejo com seus “antecedentes” linguísticos e sociais, os estudantes pudessem ampliar seu rol de modos e de estratégias de dizer, rumo às variedades prestigiadas de forma “natural” e não deslocada das práticas sociais, mesmo que estas sejam vislumbradas a partir do artifício literário. Tais escolhas visam a estabelecer condições pedagógicas que permitem a familiarização e a prática das variedades cultas e da norma-padrão de modo menos conflituoso;

c) optamos por crônicas que ressaltassem ainda a expressividade que a variação adquire no texto (como a exploração da ortografia fonética estilizada), de modo a servirem de orientação para suas produções textuais, guiando-nos pela visão de língua-discurso, que não privilegia apenas as formas linguísticas em detrimento das condições de produção estabelecidas nos enredos.

Além desses critérios, buscamos orientar os procedimentos específicos da abordagem textual da variação linguística, na sequência didática, em relação aos enfoques a serem dados a cada tipo de variação apontado ao longo do *capítulo 2*, visando também à ampliação do repertório de estratégias de dizer dos discentes.

A escolha dos textos segue ainda estes critérios:

a) selecionamos crônicas em que os autores tenham explorado a *diversidade de estratégias linguístico-expressivas* da variação para (re)criar a realidade dos “mundos possíveis” dos enredos, trazendo à tona pluralidades linguística e social. A princípio, havíamos pensando em selecionar crônicas de um único autor – *Stanislaw Ponte Preta* –, porém, para sustentar o critério da *diversidade de estratégias*, optamos por considerar outros cronistas (Carlos Drummond de Andrade e Fernando Sabino, por exemplo), que elaboraram a linguagem das crônicas, fazendo aproveitamento da variação linguística, tanto da norma-padrão, quanto de outras variedades;

b) selecionamos crônicas literárias enquadradas em três das categorias apontadas na *seção* 3.2, do capítulo anterior, *crônicas-diálogo*, *crônicas-piada* e *crônicas-conto*, já que trazem riqueza de diálogos e de situações comunicativas que ressaltam a variação linguística, fazendo dela importante chave para as leituras;

c) selecionamos crônicas direcionadas à exploração de mais de um tipo de variáveis extralinguísticas (geográfica, situacional, modal, gíria e, sobretudo, sociocultural – demonstradora de assimetrias entre variedades cultas e populares), que pudessem afetar os comportamentos linguísticos de personagens e narradores em comunicação, conforme elucidamos no *capítulo 2*.

Contemplar o trânsito entre variedades na narrativa literária, em que os seres de linguagem, fictícios, fazem as vezes de falantes reais – presumimos – pode sensibilizar os estudantes para o uso expressivo da língua, aguçando sua percepção estética e dando-lhe abertura para elaborar textos criativos e dotados de sentido.

Acreditamos, portanto, que aperfeiçoar o *uso variável da língua*, nessa perspectiva plural, possa possibilitar aos discentes se constituírem *falantes cultos reais*, que não são, de modo algum, aqueles que conhecem apenas uma norma linguística, como defende Preti (2004, p. 14), mas antes os que, reconhecendo-se no exercício da diversidade de papéis sociais, se utilizam de diferentes formas de dizer, nas muitas situações, para interagir. Assim, esperamos garantir aos alunos que eles se percebam “estrategistas da linguagem” e que “manuseiem”, na alternância entre as variedades, diferentes culturas.

Fundamentando-nos no perfil sociolinguístico delimitado e tendo por subsídio metodológico a articulação entre leitura, análise da variação linguística e escrita, apontado no capítulo anterior, podemos nos voltar especificamente para a sequência didática – nossa proposta de educação linguística – concretizada na turma 1901.

4.2 Sequência didática: leitura, análise da variação linguística e escrita

Uma *sequência didática* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) refere-se a uma estratégia pedagógica que envolve os alunos de uma turma, em que é desenvolvida, e que, num tempo previamente combinado, segue etapas, caminhando rumo a um objetivo comum: o produto final – circulação de textos produzidos, realização de campeonatos esportivos etc.

Uma das características de uma sequência em Língua Portuguesa é orientar atividades em torno de *um único gênero discursivo*, para o qual todas elas se voltam rumo ao produto final. Em nosso caso, o gênero norteador é *a crônica literária* e o produto, a publicação de crônicas produzidas pelos alunos da turma 1901 em um *blog* e em um *livro artesanal*, criados por eles próprios.

Optar pela sequência didática é, de certo modo, negar práticas escolares desprovidas de sentido social, porque ela ressignifica o trabalho com leitura e a escrita na escola, pelo fato de estas atividades não servirem somente para a atribuição de notas, mas para a garantia de atuação na sociedade. Dessa forma, seu emprego objetiva práticas, determinando atividades “cujo motivo está na própria realização [...] ao alcançar seus objetivos”, e não nos conteúdos trabalhados em si, tal qual “a produção do texto”, conforme salienta Kleiman (2006, p. 83).

O estudante que cria um *blog* e um livro para publicar seus textos depara-se com eventos comunicativos semelhantes aos da “realidade”, das práticas de linguagem que se efetivam fora da escola. Assim, a sequência ressalta o protagonismo dos educandos, ratificando-os como agentes “reais”, que vivenciam situações “verdadeiras” e que realizam atos sociais em conjunto (KLEIMAN, 2006).

A sequência pretende apontar uma alternativa pedagógica para levar os alunos a “irem percebendo e, aos poucos, virem a utilizar as múltiplas possibilidades que envolvem o uso efetivo da língua” (UCHÔA, 2008, p. 79), traçando outro olhar para a prática pedagógica da variação direcionada a alunos de classes populares.

Nossa sequência organiza-se do seguinte modo: I) *apresentação da situação comunicativa e motivação*; II) *estudo do gênero crônica*; III) *realização de primeira produção*; IV) *leitura de crônicas selecionadas e estudo das estratégias linguístico-expressivas de uso da variação (conhecendo estratégias)*; V) *planejamento estratégico e revisão (mobilizando estratégias)*; VI) *produção final (realizando estratégias) e revisão (confirmando estratégias)*.

Os módulos sequenciais, sobremaneira, os contemplados do item (IV) em diante, nossos principais alvos, abrangem a inter-relação entre *leitura, análise da diversidade*

linguística e produção textual, conforme o percurso metodológico traçado na *seção 3.3*, do *capítulo 3*.

I) *Apresentação: situação comunicativa e motivação*

O sucesso da sequência depende da imagem que se faz do conhecimento amplo do *contexto* de produção, que compreende o suporte e o espaço social nos quais os textos circulam e o horizonte de leitores que se tem em expectativa. Por isso, o objetivo desta primeira etapa foi apresentar a situação de comunicação em que os estudantes iriam se envolver, buscando motivá-los para que aderissem ao trabalho.

Expusemos, então, os objetivos: aprender a escrever crônicas sobre aspectos do cotidiano, produzindo-as, para depois compilá-las em livro confeccionado por eles próprios e publicá-las num *blog*, criado também por eles, cujos leitores seriam a comunidade escolar e os internautas em geral. Lançamos mão, neste momento, das seguintes estratégias:

- apresentamos os suportes em que geralmente são publicadas crônicas, levando para a aula alguns exemplares do jornal *O Globo*, da revista *Veja* e da revista *Gloss*, alguns volumes da coleção *Para gostar de ler*, e os seguintes livros: *As cem melhores crônicas brasileiras*, organizado por Joaquim Ferreira dos Santos; *Comédias da vida privada*, de Luís Fernando Veríssimo; *Seleção em prosa e verso*, de Carlos Drummond de Andrade; *As melhores crônicas de Fernando Sabino*; e *O melhor de Stanislaw Ponte Preta*; e fizemos uma explanação sobre o fato de as crônicas serem escritas por autores consagrados de nossa literatura, publicadas inicialmente nos jornais e nas revistas e depois compiladas em livros, incluindo-se, portanto, entre os espaços sociais jornalístico e literário;

- distribuíram-se entre os alunos, divididos em grupos, conjuntos de cinco crônicas (*Carta*, de Carlos Drummond de Andrade; *Dialogando com o público leitor*, de João Ubaldo Ribeiro; *Grande Edgar*, de Luis Fernando Veríssimo; *Quando as mulheres acordam*, de Xico Sá, *A moça e a calça*, de Stanislaw Ponte Preta), presentes nos livros que levamos para a aula. Os alunos deveriam ler os textos e escolher uma crônica para que um dos integrantes de cada grupo a apresentasse aos colegas. Durante as apresentações, debatemos as impressões da classe sobre os textos, pautando-nos no tema, no tom (humorístico, reflexivo, poético, crítico etc.), na linguagem e nos modos de organização (narrativo, argumentativo etc.);

- pesquisamos, na sala de informática da escola, *blogs* já existentes que comumente publicam crônicas, formas de montar um *blog* e também a biografia dos autores das crônicas lidas;
- discutimos a necessidade de observar o cotidiano, buscando instigar nos alunos a postura de futuros cronistas, que veem, no dia a dia de seu entorno, profusão de temas para as produções;
- realizamos um debate sobre o público leitor das crônicas, motivados pela crônica de João Ubaldo Ribeiro, *Dialogando com o público leitor*, que narra o encontro de leitores com o cronista, e pela crônica *Moonwalking* (*Revista Gloss*, nº 23, agosto de 2009), que narra a separação e o retorno de um casal, que se conheceu ao som das músicas de Michael Jackson, e a pouca importância que a filha adolescente dá ao fato, preocupada com um rapaz que conheceu numa festa ao som de Justin Bieber.

Os estudantes atentaram, nesta etapa da sequência, para o fato de que o gênero pode “falar” sobre variados assuntos e de que sua linguagem pode mostrar-se de modo muito diversificado. Além disso, perceberam que os cronistas analisam fatos simples do cotidiano das pessoas de modo muito particular, que as crônicas transitam entre os espaços jornalístico e literário.

Sobre o público leitor, concluiu-se que é generalizado e seletivo, no caso do jornal *O Globo* e da revista *Veja*, mas pode ser específico dependendo do suporte de publicação e do perfil de seus leitores, como é o caso da revista *Gloss*, que, direcionada a um público feminino juvenil, volta-se para temas do mundo da moda, das celebridades e dos ídolos das adolescentes brasileiras.

II) *Estudo do gênero crônica*¹³⁶

Nesta etapa, a preocupação voltou-se para a compreensão das especificidades do gênero crônica: seus elementos temáticos, composicionais e estilísticos, visando aos recursos essenciais para a construção da primeira crônica.

Para tanto, dividimos tal estudo em diferentes fases: a) definição do gênero; b) maior aproximação com o gênero; c) constituição linguística e estrutural do modo narrativo,

¹³⁶ Embora os textos dados à leitura houvessem sido mais explorados, decidimos fazer um recorte, exemplificando as atividades que se direcionavam especificamente para os pontos essenciais dessa etapa da sequência.

predominante em crônicas; d) delimitação frente a outros gêneros, sobretudo jornalísticos; e) estudo temático.

a) *definição do gênero*: atividades que visam a definir o gênero crônica literária, sublinhando alguns de seus aspectos básicos, como a temática, a ficcionalidade e a linguagem.

Partimos da leitura do texto *A última crônica*, de Fernando Sabino, que apresenta uma “teoria” do gênero ao refletir de modo metalinguístico sobre o fazer dos cronistas. Ela é protagonizada por um narrador-personagem, o qual se assume escritor e que, sem encontrar tema para escrever sua “última crônica”, depara-se, no bar onde estava, com um casal de negros e sua filhinha, que, num simbólico gesto de simplicidade e amor comemoram, com poucos recursos, o aniversário da menina.

O narrador afirma buscar seus temas justamente no “cotidiano de cada um” e, no fato singelo do momento circunstancial da família, ele o encontra:

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano *nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um*. Eu pretendia apenas *recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico*. Nesta perseguição do acidental, *quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial*. [...] Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica. [...]

SABINO, Fernando. *A última crônica*. In. *As melhores crônicas*. Rio de Janeiro: Record, 1986, p. 206.

A partir do texto, cujo trecho metalinguístico mais enfático reproduzimos, enumeramos em conjunto e oralmente algumas das características do gênero, referentes à temática: volta-se para fatos simples do “conteúdo humano” (vivências, ações, sentimentos etc.), encontrados no “cotidiano de cada um” e recolhidos na “vida diária” (episódios do dia a dia das pessoas em geral), em quaisquer “flagrantes de esquina”, “onde vivem os assuntos que merecem uma crônica”.

Ainda sobre o componente temático, lemos a crônica *Estranho ofício de escrever*, também de Fernando Sabino, na qual se reflete sobre os temas que, às vezes, serviam de ideia para os amigos cronistas Rubem Braga, Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino, que também trocavam crônicas entre si.

Éramos três condenados à crônica diária: Rubem no *Diário de Notícias*, Paulo no *Diário Carioca* e eu no *O Jornal*. Não raro um caso ou uma ideia, surgidos na mesa do bar, servia de tema para mais de um de nós.

Às vezes para os três. *Quando caiu um edifício no bairro Peixoto*, por exemplo, três crônicas foram por coincidência publicadas no dia seguinte, intituladas respectivamente: “Mas não caiu?”, “Vai cair” e “Caiu”.
[...]

SABINO, Fernando. Estranho ofício de escrever. In. *A Falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1981, p. 20-21.

O texto foi mote para um debate oral sobre como um mesmo fato do cotidiano, como a queda de um edifício do bairro Peixoto em Copacabana, pode ser coincidentemente tema para crônicas escritas pela singular observação de três autores.

Serviu também para que reafirmássemos a pertinência da crônica nos domínios jornalístico e literário, já que a queda de um edifício pode tanto ser tema de uma notícia de jornal quanto de uma crônica, além de os escritores exercerem seus ofícios nos jornais *Diário de Notícias*, *Diário Carioca* e *O Jornal*, periódicos da época.

Um importante ponto destacado pelos estudantes foi o fato de o texto *Estranho ofício de escrever* dar “realidade” aos escritores, isto é, de mostrá-los como pessoas empíricas como todos nós, o que corroborou para eles a ideia de que também poderiam escrever sobre os fatos que vivenciam em seu dia a dia.

Quanto ao aspecto ficcional das crônicas literárias, o trecho abaixo, da crônica *Palavra por palavra* lida em sala, que relata uma situação de entrevista, na qual o narrador, cronista, fala sobre seu fazer literário, motivou-nos a refletir acerca de como os fatos constantes das crônicas podem ao mesmo tempo ser reais, ocorridos veridicamente, e ficcionais, enriquecidos pela imaginação dos escritores:

[...]
– Como ficcionista, *eu apresento a realidade através da imaginação*.
– Entendo: alguns fatos são reais, outros imaginários.
– Não: são *ao mesmo tempo reais e imaginários*. A realidade nem sempre é verdadeira. Muitas vezes, para ser verdadeira, tem de ser vista através da imaginação.
– Gostaria que me explicasse isso melhor. Por exemplo: o senhor começa dizendo que estava em Nova York quando... O senhor já esteve em Nova York, não?
– Já. *Mas não sou eu quem diz isso*.
– Como não? O senhor diz aqui...
– Quem diz *é o personagem*.
– Eu não é o senhor?
– *Nem sempre. Pode ser um personagem na primeira pessoa*.
– Primeira pessoa? Realmente, o senhor cita uma pessoa na história. Essa pessoa existe?
– *Não cito uma pessoa: cito um nome. O de um personagem da história*. [...]

SABINO, Fernando. Palavra por palavra. In. *A volta por cima*. Rio de Janeiro: Record, 1990. p. 28-30.

Para ressaltarmos a linguagem das crônicas, lemos o texto *Assalto*, de Carlos Drummond de Andrade, no qual é narrada uma grande confusão numa feira livre, gerada pela simples indignação de uma senhora ante o alto preço do chuchu: “Isto é um assalto”.

Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

– Isto é um assalto!

Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de um admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

[...]

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

— Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles *não podem dar no pé*.

— É uma mulher que chefia o bando!

— Já sei. A tal dondoca loira.

— A loura assalta em São Paulo. Aqui é morena.

— Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.

— Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!

— *Vai ver que está caçando é marido*. [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Assalto*. In. *Para Gostar de ler*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 1992, p. 12.

Embora não quiséssemos ainda problematizar o fato de os autores realizarem um elaborado projeto estético de aproveitamento da variação linguística, era importante considerar a linguagem do cotidiano, que a crônica busca resgatar, para que fosse mais bem compreendido o gênero, mesmo que este “senso comum” sobre a crônica (muito presente nos livros didáticos) tivesse que ser desfeito em posteriores etapas da sequência.

Assim, buscou-se ressaltar a linguagem do texto. Os estudantes chegaram a conclusões de que as crônicas, como tratam de assuntos do cotidiano, o fazem numa linguagem espontânea, que retrata justamente a informalidade das situações.

Na confusão da feira, da crônica *Assalto*, por exemplo, os passantes, curiosos, palpitam sobre o ocorrido numa linguagem não monitorada, corrente no dia a dia das pessoas, cujos exemplos foram levantados pelos estudantes, como a expressão *dar no pé*, em “Assim eles não podem dar no pé”, e o item lexical *caçando*, em “Vai ver que está é caçando marido”.

Ao final deste ponto, buscamos, em conjunto, definir o gênero, registrando na lousa e nos cadernos a definição à qual o grupo chegou oralmente: a crônica é um texto pertencente aos espaços jornalístico e literário, que “fala” sobre fatos do cotidiano das pessoas em geral, tornando-os ficção e apresentando-os numa linguagem também cotidiana, rotineira, presente nas informais situações focalizadas.

b) *maior aproximação com o gênero*: atividades que visam a explicitar outros elementos do gênero, como os tons variados que pode adquirir, imprimindo-lhe alguns de seus hibridismos, como elencamos na *seção 3.2, do capítulo 3*.

Para construir repertórios de recursos e de estratégias necessários à primeira produção, buscamos levar aos estudantes um novo conjunto de textos, agora composto por seis crônicas com temáticas, composições, linguagens, categorias e tons muito variados.

Escolhemos as seguintes: *Ser brotinho*, de Paulo Mendes Campos; *A arte de ser avó*, de Raquel de Queiroz; *Da minha janela vejo*, de Affonso Romano de Sant'anna; *Do rock*, de Carlos Heitor Cony; *Ter ou não ter namorado*, de Artur da Távola; e *Cajueiro*, de Rubem Braga.

Dividimos novamente a turma em grupos, entregando para cada um deles uma crônica diferente, para que juntos realizassem as tarefas propostas. Sugerimos, na ocasião, as seguintes atividades:

- cada grupo deveria ler a crônica que lhe foi entregue, refletir e discutir sobre ela, pautando-se nos seguintes elementos: *momento histórico retratado, linguagem apresentada, assunto, caracterização de personagens e / ou narradores, tom* das crônicas, buscando distinguir seus variados tons: poético, crítico, reflexivo, argumentativo, narrativo, humorístico etc.;
- após a leitura, deveria montar um quadro com as características da crônica dada a seu grupo, considerando os recursos linguísticos usados pelos escritores na construção dos tons levantados (repetições, linguagem figurada, ênfases, construções sintáticas, neologismos, expressões arcaicas etc.) e observando o modo como se organizavam: algumas contavam histórias, outras eram verdadeiros poemas em prosa etc.;
- o último passo foi a apresentação do quadro montado por cada grupo para a classe, com a finalidade de realizar comparações entre os textos.

Assim, foi possível reconhecer na crônica *Ter ou não ter namorado* o tom poético, lírico, na crônica *Do rock*, o tom humorístico e na crônica *O Cajueiro*, o tom memorialístico, por exemplo, conforme demonstram os fragmentos:

Quem não tem namorado é alguém que tirou férias não remuneradas de si mesmo.
--

Namorado é a mais difícil das conquistas.

Difícil porque namorado de verdade é muito raro. *Necessita de adivinhação, de pele, saliva, lágrima, nuvem, quindim, brisa ou filosofia.* Paquera, gabiru, flerte, caso, transa, envolvimento, até paixão, é fácil.

Mas namorado, mesmo, é difícil. Namorado não precisa ser o mais bonito, mas ser aquele a quem se quer proteger e quando se chega ao lado dele a gente treme, sua frio e quase desmaia pedindo proteção. [...]

TÁVOLA, Artur da. Ter ou não ter namorado. In. SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 244-245.

A linguagem figurada e plurissignificativa garante ao texto o tom poético. O grupo responsável pela crônica buscou demonstrar quais exemplos de recursos linguísticos tornavam o texto poético, explicando, pois, o sentido das “figuras” apontadas por eles.

Foi importante mediar um retorno aos pontos do conteúdo denotação e conotação, levando os estudantes a lembrarem que a linguagem conotativa amplia a significação criada no contexto, demonstrando que a linguagem torna-se rica em sentidos, muitas vezes distintos dos listados nos dicionários.

Desta forma, despontaram, por exemplo, as seguintes ocorrências: “alguém que tirou férias não remuneradas de si mesmo”, expressão metafórica a que o grupo atribuiu sentido de “alguém que está num período que não tem nada pra fazer, mas que também não recebe nada de valor por isso, o vazio da vida sem retorno que não ter namorado dá”; e a enumeração incomum dos termos “pele, saliva, nuvem, quindim”, a que o grupo considerou “diferente porque umas coisas são do corpo e outras não, mas são todas coisas boas pra quem tem namorado”.

Tocam a campainha e há um estrondo em meus ouvidos. A empregada estava de folga, o remédio era atender o *mau-caráter* que me batia à porta àquela hora da manhã. *Vejo o camarada de bigodinho* com o embrulho largo e enfeitado. [...]

CONY, Carlos Heitor. Do Rock In. *Crônicas para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

O tom cômico do texto vai sendo construído a partir da própria figura do narrador, pessoa que se mostra intolerante. O grupo responsável pelo texto apontou as expressões “mau-caráter” e “camarada de bigodinho”, como recursos que apontam para o humor do texto.

O cajueiro já devia ser velho *quando nasci*. Ele *vive nas mais antigas lembranças da minha infância*: belo, imenso, no alto do morro lá atrás da casa. *Agora* vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor e morreu há muito tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”)... [...]

BRAGA, Rubem. Cajueiro. In. *Cem crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

Já o grupo responsável pela crônica *Cajueiro* relatou que o que garantia ao texto tom de lembrança, memória eram os traços de primeira pessoa do narrador-personagem (“nasci”, “Eu me lembro”), os de tempo (“quando nasci”, “Agora”) e as expressões “lembranças da minha infância”, “Eu me lembro”.

Após as leituras, as discussões e a montagem dos quadros, revelou-se a necessidade de retornar à definição inicial da crônica, estabelecida na etapa anterior, do estudo do gênero, para que buscássemos contemplar os tons que as crônicas assumem, redefinindo o gênero.

Além disso, a turma constatou que nem todas as crônicas apresentam a linguagem “informal” esperada ao tratar dos assuntos, que podem ser muitos. E também que nem todos os fatos são do cotidiano, o que pode ser visto na crônica *Ter ou não ter namorado*.

c) constituição linguística do modo narrativo (predominante) frente aos outros modos de organização das crônicas: atividades que visam a estudar o modo narrativo, predominante nas crônicas. Sua constituição linguística diz respeito aos recursos verbais (expressões de temporalidade e de espacialidade, verbos de ação, verbos *dicendi*) que fazem os textos serem narrativos e os elementos composicionais básicos de tais textos, como a presença de personagens, de narradores etc. (cf. *seção 3.1.1*, do capítulo 3).

Diante disso, foi necessário retomar, com os estudantes, elementos da constituição linguística e da constituição estrutural desse modo¹³⁷. Assim, esta etapa pautou-se numa revisão desses elementos, estudados a partir da leitura da crônica *Da minha janela vejo*, de Affonso Romano de Sant’anna:

Da minha janela os vejo. São três. Encostados no tapume da favela e sentados na escada da subida do morro conversam. Um tem um revólver na mão. São magros. Escuros. Veste um calção, o tronco nu exposto aos trópicos. Faz um calor estupendo e há um zumbido de sexo, cerveja e ondas no azul do céu.

Da minha janela os vejo. Os três agora se ajeitaram no degrau de terra defronte ao lixo na ribanceira. Aquele que tem nas mãos uma arma limpa-a com uma flanela. A arma não ameaça os demais. Há uma cumplicidade entre esses três homens, como se fossem executivos em torno de uma mesa. E o que brinca com a arma não parece apenas um menino com seu carrinho, mas um relojoeiro lidando com algo preciso e precioso. Ele que faz girar no dedo como naqueles filmes de caubói que ele viu, que eu vi, que todos vimos. E ele roda o revólver como o relojoeiro dá corda ao tempo. Roda. Para. Roda como nos filmes. E, de novo, com a flanela, limpa a arma, como alguém lava e limpa seu carro no fim de semana. [...]

SANT’ANNA, Affonso Romano de. *Da minha janela vejo*. In. *Porta do colégio e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1997.

Os alunos deveriam apontar individualmente os indícios linguísticos que comprovassem que o texto se organiza no modo narrativo, como temporalidade (verbos e

¹³⁷ O fato de os alunos já terem estudado aspectos que envolvem textos narrativos facilitou o trabalho com o gênero, por isto os elementos foram retomados apenas a título de revisão.

expressões adverbiais), espacialidade (expressões adverbiais de lugar), posicionamento do narrador (pronomes e verbos em terceira ou primeira pessoa), constituição dos discursos (diretos, indireto e indireto livre) e dos planos narrativos (narração e narrado).

Lançamos para os estudantes as seguintes questões, a serem respondidas individualmente nos cadernos:

- *Identifique* na crônica *Da minha janela vejo* os elementos que comprovem que o texto é do tipo narrativo: personagens, narrador (observador ou personagem), tempo em processo e espaço.

- Em seguida, *justifique* sua resposta anterior *por meio de pistas da linguagem da crônica* que demonstrem esses elementos (expressões de tempo, de lugar, expressões indicadoras do tipo de narrador etc.).

- *Explique e exemplifique* se, no texto, o plano da narração (a contação da história) e o do narrado (a própria história) se misturam de alguma forma ou se se mantêm separados.

Explicitamos que as crônicas se enquadram em categorias diversas, identificadas nos modos como se organizam (em forma de diálogo, de defesa de um ponto de vista, de poesia, de reflexões críticas, de piada etc.).

Assim, em grupo, chegamos à conclusão, com a leitura de *Conversinha mineira*, de Fernando Sabino, que ela organizava-se em forma de diálogo, em oposição, por exemplo, à *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta, verdadeira anedota, que versa sobre o fato de uma velhinha passar sempre por uma alfândega de motocicleta e com um saco de areia na garupa, justamente para disfarçar o que contrabandeava, lambretas, o que se fica sabendo apenas no fim do texto, recurso tão comum em piadas, como exemplificam os trechos:

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?
- Sei dizer não senhor: não tomo café.
- Você é dono do café, não sabe dizer?
- Ninguém tem reclamado dele não senhor.
- Então me dá café com leite, pão e manteiga.
- Café com leite só se for sem leite.
- Não tem leite?
- Hoje, não senhor. [...]

SABINO, Fernando. *Conversinha mineira. Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, p. 28.

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.

[...]

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não espáia? - quis saber a velhinha.

– Juro - respondeu o fiscal.

– É lambreta.

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). A velha contrabandista. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 54.

d) *delimitação frente a outros gêneros*: atividades que objetivam comparar a crônica com outros gêneros.

Um dos importantes aspectos no ensino-aprendizagem de quaisquer objetos é a oposição. Aprende-se muito delimitando características do objeto focado em comparação com as de outro, que lhe seja próximo, por isto optamos por realizar uma atividade de comparação do gênero crônica com outros que também se voltam para fatos hodiernos, como a notícia.

Selecionamos dois textos para realizarmos um cotejo entre os modos como a crônica e a notícia abordam o mesmo fato. Para tal, escolhemos a crônica *O planeta dos nossos sonhos*, de Moacyr Scliar e a notícia *Novo planeta tem ano de 28 horas*, publicada no site do jornal *Folha Online*, em 14/5/2003:

Num mundo distante e estranho, um ano inteiro se resume a pouco mais de um dia. Poderia esse até ser o início de um bizarro conto de ficção científica, mas é o que um grupo de pesquisadores alemães acaba de descobrir: um planeta localizado fora do Sistema Solar leva pouco mais de um dia terrestre para completar uma volta em torno de seu sol. É o planeta com período mais curto já descoberto. [...]

(*Folha Online*, 14/5/2003, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u9104.shtml>)

Luciana era belíssima, e tão logo ele a conheceu, decidiu: tinha de conquista-la. Puxou conversa, ela disse que adorava automóveis e ele então a convidou para dar uma volta de carro naquela mesma noite. Convite que ela aceitou, entusiasmada. Excitadíssimo, ele correu para casa. Precisava do carrão do pai emprestado. Contou a história toda, explicou que não podia perder aquela chance e terminou com um apelo dramático: por favor, papai, me empreste o carro, por favor.

Para sua surpresa, desagradável surpresa, o pai, habitualmente compreensivo e tolerante, não se mostrou solidário com a sua paixão.

[...]

Amuado, ele trancou-se no quarto. Telefonou para Luciana, cancelou o encontro. E, já que não podia sair, ligou o computador, entrou na internet. E foi então que leu, na *Folha Online*, a notícia sobre a descoberta de um novo planeta, no qual um ano inteiro durava pouco mais de 24 horas.

O que lhe incendiou a imaginação. Naquele planeta estava sem dúvida a solução de seu problema. Lá, em pouco tempo chegaria à maioridade. Em algumas semanas, seria um senhor, mais velho que o pai, inclusive.

SCLIAR, Moacyr. O planeta dos nossos sonhos. In. CEREJA, William Roberto. *Texto e interpretação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005, p. 223-224.

Após a leitura, em que se atentou para as diferenças na linguagem dos textos (objetiva e subjetiva), consideramos o fato de, na crônica, a informação ter recebido contornos diversos dos apontados na notícia, já que ela deixou de ser uma informação em si e passou a ser um elemento que povoou a imaginação da personagem.

Lançamos reflexões para que, divididos em duplas, os estudantes debatessem sobre a ficcionalidade da crônica, frente à veracidade da notícia, e o redirecionamento do fato noticiado.

d) estudo temático: atividades que giram em torno das reflexões sobre temas que podem fazer-se presentes nas crônicas.

O estudo temático relaciona-se aos assuntos abordados nas crônicas. Para empreendê-lo, fizemos uso das seguintes estratégias pedagógicas:

- lemos algumas notícias que abordavam problemas do cotidiano, veiculadas em diferentes suportes, como jornais impressos e *on-line*. Uma delas foi a seguinte:

Após fechamento de maternidade, grávida dá a luz no corredor do Hospital Paulino Werneck

RIO - Dois dias depois do fechamento da maternidade do Hospital Municipal Paulino Werneck, na Ilha do Governador, Zona Norte do Rio, uma mulher deu à luz no corredor do hospital. A grávida chegou em trabalho de parto, por volta das 8h desta quarta-feira, mas não pôde ser atendida nas instalações da maternidade. A unidade foi fechada na segunda-feira por determinação da prefeitura. O filho acabou nascendo do lado de fora da maternidade, e ela teve que ser transferida em seguida.

A cena foi presenciada pelos presidentes das comissões de Defesa da Mulher, vereadora Tânia Bastos (PRB), e de Saúde, vereador Carlos Eduardo (PSB), que estavam no local para protestar contra o fechamento da maternidade do hospital. [...]

(Publicada em 25/6/2009 em www.extra.globo.com/noticias/rio)

Após a leitura, realizou-se em grupo um debate oral regrado, cujo intuito era incitar a reflexão crítica dos estudantes sobre o problema noticiado. Buscamos instigá-los a relatarem algo semelhante que tenham presenciado em seu entorno comunitário.

O aluno *T. P.* afirmou que sua mãe passou por um problema parecido correndo de hospital em hospital em Campo Grande e Santa Cruz, bairros próximos à localidade em que mora, quando foi dar à luz seu irmão. A mãe, apesar de não ter parido no corredor do hospital, sofreu bastante.

• realizamos um diálogo literatura-cinema, buscando estabelecer relações aproximativas entre um curta-metragem e uma crônica, cujas extensões e temáticas são semelhantes. Assistimos ao filme *5x Favela*¹³⁸, no qual aspectos do dia a dia de moradores de favelas cariocas (ambiente muito próximo da realidade dos estudantes) são enfocados e lemos a crônica *Da minha janela vejo*, de Affonso Romano de Sant'anna.

• lemos e ouvimos algumas letras de *rap*, de *funk* e de canções do compositor Chico Buarque (*Geni e o Zepelim* e *Cotidiano*), de viés social, para também estabelecermos diálogos entre a música e a crônica. Oportunamente, retornamos à crônica *Da minha janela vejo* e a comparamos com a letra do *Rap do Silva*, do mc Bob Rum:

Era só mais um silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mais era pai de família (refrão)

[...]

Era trabalhador, pegava o trem lotado
Tinha boa vizinhança, era considerado
Todo mundo dizia que era um cara maneiro

Outros o criticavam porque ele era funkeiro
O funk não é motivo, é uma necessidade
É pra calar os gemidos que existem nessa cidade
Todo mundo devia nessa historia se ligar
Porque tem muito amigo que vem pro baile dança
esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o DJ detonar

E anoitecia, ele se preparava, para curtir o seu
baile, que em suas veias rolava, foi com a melhor
camisa, tênis que comprou soado, e bem antes da hora
ele já estava arrumado, se reuniu com a galera, pegou
o bonde lotado, os seus olhos brilhavam, ele estava animado,
Sua alegria era tanta, ao ver que tinha chegado, foi
o primeiro a descer, e por alguns foi saldado
mas, naquela triste esquina, um sujeito apareceu
com a cara amarrada, sua mão estava um breu,
carregava um ferro em uma de suas, mãos
apertou o gatilho sem dar qualquer explicação
e o pobre do nosso amigo, que foi pro baile
curtir, hoje com sua família, ele não irá
dormir!

Rap do Silva, mc Bob Rum, publicado em www.lettras.terra.com.br

Da minha janela os vejo: dois policiais a cinquenta metros, lá embaixo. Deram um passo para cá, outro para lá, e agora se encostaram na parede, ociosos. Lá de baixo não podem ver o que de minha janela

¹³⁸ O filme *5X favela – agora por nós mesmos*, produzido por jovens cineastas, é composto por cinco curtas que retratam, sobre diferentes enfoques (humorístico, dramático, trágico etc.), a realidade de pessoas que vivem nas favelas do Rio de Janeiro, contexto próximo ao dos estudantes, como vimos.

repetidamente vejo. A rigor, nem olham para a favela, que teriam que ver, mas não veem. Enquanto isto, o que limpa a arma atrás do madeirame os vê, e está tão cioso e seguro como se cuidasse de sua horta ou cozinhasse um pão para entregar de madrugada.

Da minha janela vejo outros personagens na cena. Subindo vagarosamente pela escada, lá vem um ou outro favelado. Um para, olha o que está armado, mas continua em frente como se tivesse visto, digamos, uma árvore. Como se tivesse visto alguém cuidando do jantar. Como se tivesse visto, enfim, um homem com um revolver na favela. Sem espanto. Sem constrangimento.

Mas vejo algo mais. Lá vem uma criança voltando, e branca, do colégio. Vem morosa ao sol, subindo calmamente, e agora para diante dos três homens de calção e dorso nu. Diz qualquer coisa ao que brinca com a arma como quem pede a bênção ao tio ou saúda o porteiro do prédio. Olha a arma como quem vê um fruto amadurecendo. Como quem olha um instrumento de trabalho de adulto. Com o mesmo pasmo do filho olhando os objetos no escritório do pai engenheiro. [...]

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Da minha janela vejo. In. *Porta do colégio e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1997.

Sobre a comparação dos textos, os alunos, divididos em duplas, deveriam responder por escrito às seguintes questões:

- O rap e a crônica abordam temas que se aproximam. Como cada texto observa, de forma singular, os hábitos de pessoas que moram em comunidades ou favelas de nossa cidade?

- Pode-se dizer que cada texto estabelece críticas sociais. Explícite quais críticas podem ser identificadas em cada um deles, atentando para a forma como os narradores observam os fatos e para as reflexões que, como leitores, somos levados a fazer.

• após, assistir ao filme, ler e ouvir os textos, debatemos sobre as observações que os estudantes vinham realizando nos lugares onde vivem. Alguns contaram casos que, em sua opinião, poderiam gerar excelentes crônicas, interessantes ao público leitor, os internautas que acessariam o *blog*.

Um desses casos, contado pelo aluno *N. D.*, foi “a morte de Pedro. Era um homem muito engraçado bastante conhecido no bairro por estar sempre bêbado, que morreu eletrocutado ao segurar em um fio desencampado na escadaria da estação de trem de Santíssimo.

III) Realização da primeira produção:

Na produção inicial, os estudantes deveriam pôr em prática o que haviam compreendido acerca do gênero. Essa etapa da sequência mostra-se como um momento a

mais para que, no exercício da escrita, eles possam efetivamente construir sua trajetória na textualização das crônicas.

O objetivo da primeira produção não é estabelecer parâmetros para realizar uma comparação com a última, presente *no estudo do corpus stricto* deste trabalho, mas apenas considerar o domínio das características da crônica pelos estudantes, através de sua própria produção (ato de linguagem).

Para tanto, lhes apresentamos a seguinte proposta:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DA PRIMEIRA CRÔNICA

A **CRÔNICA** é um texto curto que geralmente narra episódios banais do dia a dia, que ocorrem em um pequeno espaço de tempo (em minutos, em algumas horas ou em um dia), com poucas personagens, e o espaço é normalmente um único lugar. Ela pode servir para criticar, fazer rir, refletir, apenas contar uma história, mostrar personagens interagindo em diálogo etc.

Para produzir seu texto, **ESCOLHA UM ASSUNTO** de seu interesse, o que julgar próprio para uma crônica. **DICA:** você poderá encontrá-lo em notícias de jornais ou em fatos ocorridos em seu próprio bairro, levando em consideração “o olhar de cronista” que vinha realizando.

Em seguida, **PRODUZA UMA CRÔNICA**, seguindo os aspectos do gênero, que estudamos em sala de aula. Baseie-se nestas informações: a) escolha o ponto de vista do narrador: primeira pessoa (“eu vi, fiz, senti”), que faz parte da história; ou terceira pessoa (“ele fez, eles sentiram”), que fica fora da história; b) escolha um tom para seu texto: poético, humorístico, reflexivo, crítico etc.; c) você poderá usar uma linguagem cotidiana, informal.

LEMBRE-SE: seus possíveis leitores serão os internautas, que buscam na rede os mais variados assuntos.

Como resultado, obtiveram-se poucos textos narrativos produzidos, que não se enquadravam no gênero crônica, já que a maioria dos estudantes conseguiu aproximar-se bastante de sua constituição.

Para demonstrar o resultado, escolhemos apenas dois exemplos, a serem analisados pelos seguintes vieses (delimitados nas etapas anteriores da sequência): o tema, a linguagem, o tom do texto e modo de organização, fatores que demonstram o hibridismo das crônicas.

• *primeiro exemplo:*

A minha rua

A minha rua não tem nada. Quando dá 7h da noite, todo mundo some. Parece até roça, não tem nada pra olhar, ninguém pra conversar, é um tédio! Ainda é uma rua sem saída, piorou!

Os vizinhos só vivem querendo arrumar confusão. Os cachorros sujam a rua toda. Sem falar dos fofoqueiros!

A minha rua não tem água direito, só ligando a bomba e, quando liga, os vizinhos reclamam do barulho. E isso porque eu não falei da iluminação: as luzes ficam piscando, parece até época de Natal!

A minha rua não tem barraca aberta à noite. Se quiser comer ou beber algo diferente, tem que andar bastante. E aí vem mais problema, porque, além da minha rua, as outras do bairro são todas desertas e sem iluminação. Dá o maior medo!
E essa é a “minha rua”.

J. S., Turma 1901

O estudante explorou o que compreendeu sobre o gênero. Seu texto transita entre os tons crítico e humorístico ao abordar fatos cotidianos do local onde vive, pautando-se nos aspectos negativos que o aluno observa na rua onde mora, como a pouca iluminação, a ausência de comércio aberto em horários não comerciais, o fato de os vizinhos importarem-se muito com a vida alheia etc.

A linguagem possui a leveza e a espontaneidade das situações informais, características muito afeitas às crônicas, que se ligam ao próprio tema do texto: “Parece até roça, não tem nada pra olhar, ninguém pra conversar, *é um tédio!* Ainda é uma rua sem saída, *piorou!*”, “*Sem falar dos fofoqueiros!*”.

O texto enquadra-se na categoria *crítico-reflexiva*, seu modo de organização não é o narrativo, já que predominam sequências descritivas, em prol da comprovação do ponto de vista subjetivo e negativo sobre sua rua, o que demonstra compreensão das múltiplas faces do gênero.

• *segundo exemplo:*

Vida de estudante

Numa tarde de sábado, entrei no meu quarto, sentei no pufe e comecei a escrever uma crônica para entregar ao professor do meu colégio, e depois de milhares de tentativas, descobri que aprendi muito mais do que foi proposto.

Aprendi que só quem já programa de TV favorito para estudar, aprendi também que só quem já amassou centenas de folhas de crônicas, e mesmo assim continuou.

E não posso esquecer que só quem já deixou de se divertir no domingo a noite porque precisava acordar cedo na segunda-feira pra fazer algum tipo de atividade na escola, sabe o que é, nem que por alguns minutos, ódio no coração.

Tá bom, exagerei com o “lance” do ódio!

Mas sim, para os adolescentes, a escola sempre vai ser vista como um “mal necessário”.

B. M., Turma 1901

O estudante também explorou seus conhecimentos do gênero criando uma *crônica-conto* predominantemente narrativa, de teor metalinguístico e reflexivo, que se baseia no próprio ato de escrever crônicas (ausência de temas), fato muito abordado por cronistas, e sobre as angústias por que passa o aluno para realizar as atividades escolares, deixando de lado suas diversões.

Ele estabelece um diálogo explícito com o leitor através de uma linguagem que se relaciona à informalidade da reflexão pessoal e à própria banalidade do tema, que não exige maior monitoramento linguístico: “Tá bom, exagerei com o “lance” do ódio!”.

IV) *leitura de crônicas selecionadas e estudo das estratégias linguístico-expressivas de uso da variação (conhecendo estratégias)*

As atividades de leitura e de análise da variação linguística, nosso principal enfoque da sequência, visam a constituir importantes subsídios para a realização da produção final das crônicas. Elegemos um grupo de vinte e oito crônicas, conforme os critérios detalhados na seção 4.1 deste capítulo, para mediar as atividades. O elenco compõe-se pelas seguintes crônicas integrantes de nosso *corpus lato*:

- uma do escritor *Luciano Serafim*: a crônica-conto *Restos*;
- uma do escritor *Paulo Mendes Campos*: a crônica-diálogo *Marido e mulher*;
- seis de *Stanislaw Ponte Preta*, pseudônimo do escritor *Sérgio Porto*: as crônicas-piada *Latricério*, *O homem do telhado* e *Conversa de viajantes*, *Momento na delegacia*, *A batalha do Leblon*; e a crônicas-conto *Diálogo de festas*;
- oito do escritor *Fernando Sabino*: as crônicas-conto *Na escuridão miserável* e *A experiência na cidade*; as crônicas-diálogo *Albertina Disparue*, *Conversa de botequim*, *O agrônomo suíço*; e as crônicas-piada *A mulher do vizinho*, *Prazer em conhecê-la* e *Eloquência singular*;
- cinco do escritor *Carlos Drummond de Andrade*: as crônicas-diálogo *Aconteceu alguma coisa*, *Esparadrapo*, *Delícias de Manaus* e *Assalto*; e a crônica-conto *O professor limão*;
- sete do escritor *Luis Fernando Veríssimo*: a crônica-conto *Pagode*; as crônicas-diálogo *Realismo*, *Aí, galera!* e *Clic*; e as crônicas-piada *Retardatário*, *A legítima e a outra* e *Experiência nova*.

À leitura das crônicas selecionadas, unimos as observações linguísticas, visando ao *conhecimento da diversidade de estratégias linguístico-expressivas* levadas a cabo pelos autores, partindo da ideia de que o ato de ler permite, pela convivência com outros textos, que os estudantes se aproximem de determinados modos para também textualizá-los, em conformidade com nossa metodologia.

Apresentamos, a seguir, demonstrações do modo como realizamos as atividades em sala de aula. Optamos por apresentar um exemplo de texto integral e de algumas atividades

contempladas. Os outros exemplos são de trechos, orientados para ressaltar certos aspectos dos tipos de variação enfocados¹³⁹:

a) *Exemplo 1:*

A crônica *Na escuridão miserável*, de Fernando Sabino, em tom crítico-reflexivo, mostra a interação entre o narrador e uma menina “negrinha mirrada, raquítica”, para quem, compadecido, ele oferece carona do Jardim Botânico, ambiente urbano nobre do Rio de Janeiro, onde estavam, à favela da Praia do Pinto, no Leblon, espaço extremamente popular, que “denuncia” a condição sociocultural da criança e a distinção entre a linguagem dos dois.

NA ESCURIDÃO MISERÁVEL

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar através do vidro da janela junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

– O que foi, minha filha? - perguntei, naturalmente, pensando tratar-se de esmola.

– Nada não senhor - respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

– O que é que você está olhando aí?

– Nada não senhor – repetiu. – Esperando o bonde...

– Onde você mora?

– Na Praia do Pinto.

– Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

– Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

– Como é o seu nome?

– Teresa.

– Quantos anos você tem, Teresa?

– Dez.

– E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

– A casa da minha patroa é ali.

– Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia a mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

– Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

– Você já jantou?

– Não. Eu almocei.

– Você não almoça todo dia?

– Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida pra mim.

– E quando não tem?

– Quando não tem, não tem – e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos – um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:

¹³⁹ Obviamente, não trabalhamos em sala de aula com trechos de textos, o que afetaria suas unidades de sentido e nos distanciaria da visão de língua-discurso assumida na pesquisa.

- Mas não te dão comida lá? – perguntei, revoltado.
- Quando eu peço eles me dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse pra eu não pedir.
- E quanto é que você ganha?
- Mil cruzeiros.
- Por mês?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro, tomado de indignação. Meu impulso era voltar, bater na porta de tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

– Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? – perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar:

– Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí no outro dia pediu a mamãe pra eu trabalhar na casa dela então mamãe deixou porque mamãe não pode ficar com os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, brigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se na escuridão miserável da Praia do Pinto.

FERNANDO, Sabino. Na escuridão miserável. *Quadrante*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968, p. 88-90.

Realizamos oralmente e em conjunto com os alunos a leitura atenta do texto, para ressaltar importantes elementos da construção de sentidos, movidos pelas pistas linguísticas. Nessa etapa, foi crucial incitar sempre suas posturas participativas.

Assim, despontaram ao longo da leitura a crítica social acerca do labor infantil insalubre da menina na casa onde era doméstica, já que seu salário era baixíssimo (“Mil cruzeiros”, “Por mês?”) e nem mesmo refeições lhe davam (“Quando tem comida pra levar, eu almoço”), e a desigualdade social que se apresentava entre as personagens (“Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos”).

Acerca das diferenças entre as falas de Teresa e as do narrador, índices também da desigualdade entre ambos, buscamos levar os alunos a conclusões que explicassem o porquê de haver tais diferenças (as variáveis condicionantes). A princípio, as causas apontadas revelavam o discurso preconceituoso do senso comum: “a menina fala errado e o narrador certo”.

No entanto, isso era muito pouco e não condizia com a construção das personagens e do enredo nem com a tentativa de (re)criar a realidade, que gostaríamos que eles percebessem. Perguntamos então se Fernando Sabino escreveu errado; ao que o grupo respondeu que não, pois, na verdade, ele estava retratando a linguagem da menina. Explicamos que o escritor “trabalhou” a linguagem justamente para que ela demonstrasse a diferença entre ambos, servindo como um recurso a mais para representar as desigualdades. Por conseguinte, levantamos uma discussão sobre o que motivava as diferenças linguísticas, voltando à leitura do texto em busca de pistas que as confirmassem.

Novamente em conjunto e oralmente, apontamos os seguintes aspectos que determinam a linguagem das personagens e do narrador, que depois foram sendo registrados

na lousa e nos cadernos: Teresa é uma criança (fator idade) humilde, sem instrução, que precisa trabalhar para ajudar a família (fator sociocultural); o narrador-personagem é homem instruído e possui melhores condições de vida que as dela (fator sociocultural); a menina a princípio, envergonhada e amedrontada com a carona, mostra-se acuada, porém depois se tranquiliza (fator psicológico); e o narrador choca-se com as condições aviltantes de trabalho da menina (fator psicológico).

Um importante elemento apontado foi a mistura dos planos narrativos, que se motivou pela seguinte pergunta dirigida à classe: “o narrador fala do mesmo modo nas duas posições, como contador da história e como personagem que interage com a menina?”

O grupo percebeu que não e alguns alunos levantaram as pistas linguísticas disto: “*Voltei-me* e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, *a me espiar* através do vidro da janela *junto ao meio-fio*” (no plano da narração) e “Você não almoça *todo dia*?” (no plano do narrado).

Evidenciaram, a partir dos apontamentos linguísticos, que a linguagem do narrador, como contador da história, era mais “formal” e a do narrador, como personagem, era mais “informal”. Sendo assim, após essas reflexões, pudemos partir para as observações específicas da linguagem de Teresa e do narrador.

Quanto à análise linguística da variabilidade, coube-nos como mediadores a função de estabelecer juntamente com os alunos a *identificação* dos traços da norma-padrão (no plano da narração) e das variedades cultas, de traços graduais das variedades comuns e descontínuos das variedades populares (no plano do narrado).

Sendo assim, justapomos *exemplos* dos níveis fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, incitando nos estudantes *posturas de pesquisa e de conscientização linguística*, atentando sempre para os *contextos* em que figuravam e para os fatores que os influenciavam.

Importante, nestas análises linguísticas, foi focalizar os efeitos de sentido (âmbito discursivo) provocados, com vistas a observar as diferenças significativas que se geravam por meio das formas linguísticas. Sendo assim, apontamos¹⁴⁰:

- que formas como “*Eram sete horas da noite*” (concordância do verbo com a expressão numérica), “*encostada ao poste* como um animalzinho” (regência incomum no uso corrente), “*Inclinei-me sobre o banco*” (predominância da ênclise), “*feições de criança, esqueléticas*”

¹⁴⁰ Adotamos, na ocasião, postura de diminuição de excesso de nomenclatura presente nas gramáticas.

(itens vocabulares incomuns no uso corrente), presentes na linguagem do (apenas) narrador, situavam-no como alguém de grande lastro cultural, escolarizado, instruído;

- que formas como “Você não almoça *todo* dia” (uso de *todo* por *todos*), “E quando não *tem*?” (*ter* por *haver* no sentido de existir, corrente em situações informais) “Onde é que *you* mora?” e “Entra aí que eu *te* levo.” (mistura de tratamento), presentes na linguagem do personagem-narrador, imprimiam em seu discurso efeito de aproximação com sua interlocutora, demonstrando tentativa de adaptação à fala da menina humilde Teresa, além dos efeitos de espontaneidade e informalidade;

- que formas como “lá em casa *é sete* meninos” (concordância não correspondente à expressão numérica), “Hoje saí mais cedo. Foi *jantarado*” (item lexical empregado no lugar de *jantarada*, revelador de limitação vocabular), “Quando *tem* comida para levar, eu almoço” (emprego de *ter* por *haver*), “pode parar *que* é aqui moço” (*que* usado como conectivo geral, no lugar de *porque*), presentes no discurso de Teresa, demonstravam tanto seu grau de saber linguístico, pelos traços populares, quanto sua busca por se aproximar do interlocutor (homem desconhecido e de posição social superior à sua), pelos mais comuns, da fala de qualquer pessoa. Sua linguagem aponta para o discurso de alguém pouco escolarizado ou instruído, ao contrário do narrador;

- que formas como “encostada ao poste como um *animalzinho*” (diminutivo afetivo denotativo de pena), “bater na porta da tal mulher e *meter-lhe a mão na cara*” (expressão que beira o baixo calão), aproximavam os planos narrativos e demonstravam que o narrador-personagem estava emocionalmente envolvido com o caso da menina, fosse por pena, fosse por indignação diante das condições de vida da menina;

- que formas como “Nada não senhor”, “Na Praia do Pinto”, “Tereza”, “Dez” (frases curtíssimas ou monossilábicas), presentes na linguagem da menina, demonstravam seu medo ou constrangimento diante do homem desconhecido, no momento inicial da carona.

Esses elementos elencados, registrados na lousa e discutidos em grupo, objetivaram levá-los a compreender que os “desvios” à norma-padrão, por exemplo, eram perfeitamente plausíveis na história e se mostravam de acordo com a verossimilhança (tentativa de criar

efeitos de realidade no texto). Além disso, levaram-nos também a perceber que os traços configuravam na verdade outros padrões, distintos, mas da mesma forma regrados¹⁴¹.

Foi importante neste momento salientar que a construção “*É sete meninos...*” (forma mal vista na sociedade), em oposição a “*Eram sete horas da noite...*” (forma bem vista na sociedade), também segue regras distintas da língua. Ambas são, portanto, equivalentes na comunicação, mesmo que sejam observadas por juízos sociais diferentes.

Além disso, procurou-se destacar a presença expressiva da variação no texto, explicitando as distintas ocorrências, analisando sua presença coadunada aos tipos sociais, ao evento comunicativo e aos fatores psicológicos, importantes para construir o sentido do texto e a própria presença da variação, sem, contudo, cair no estaticismo da análise das formas em si e sem a pretensão de construir uma gramática variacionista.

Não nos caberia, pois, adotar posturas de desaprovação das formas, considerando-as erradas, ou simplesmente de aceitação, como se fossem liberdades concedidas ao escritor apenas pelo fato de o texto ser literário. Muito ao contrário, nossa posição foi exatamente a de analisar as formas, buscando respaldá-las no próprio enredo.

Outras tarefas realizadas em aula, ainda sobre o texto, merecem destaque:

a) No início do texto, Teresa trata o narrador por *senhor*, já no final, quando chegam à praia do Pinto, ela muda esse tratamento, chamando-o de *moço*. **Justifique** essa alteração baseando-se nos próprios elementos da história.

b) **Identifique** o trecho do texto em que o escritor **buscou representar a fala infantil, repetitiva e atropelada** de Teresa. Em seguida, **explique** com quais recursos da escrita tornou-se possível esse efeito.

c) **Reescreva** esse trecho da fala da criança. As coisas mudam um pouco agora: retrate em sua reescrita o fato de ela ser uma jovem adulta, possuidora de baixa escolaridade, que sempre viveu em situação de extrema dificuldade social e financeira. **Lembre-se** a personagem recriada por você está numa **situação de fala** e não de escrita, **tente**, então, **representar isso**. Faça as adaptações necessárias.

d) Agora, **reescreva-o novamente**, como se a personagem, embora fosse ainda empregada doméstica, possuísse maior escolaridade. **Lembre-se** a personagem recriada por você está numa **situação de fala** e não de escrita, **tente**, então, **representar isso**. Faça as adaptações necessárias.

As questões de interpretação, (a) e (b), permitem reafirmar para o aluno os fatores situacionais e sociais do enredo e as discussões sobre os elementos condicionantes da variação, pois se direcionam para as reações das personagens e para os modos como suas

¹⁴¹ Os processos de identificação e de conscientização de regras variáveis exigem, sem dúvida, do professor, formação sociolinguística e sensibilidade para que não cause prejuízos ao processo ensino-aprendizagem, quando do encaminhamento a variedades cultas e a usos linguageiros monitorados, como bem aponta o trabalho de Eglê Franchi (1993).

linguagens são afetadas. Além disso, ressaltam a expressividade que a ausência da pontuação introduz no texto, apontando para o componente etário da linguagem (infantil) de Teresa.

Já as questões de retextualização¹⁴², (c) e (d), sugerem mudanças na situação comunicativa para dar sentido à atividade verbal e para justamente não permitir a artificialidade do gênero “redação escolar” e a substituição descontextualizada de dadas variedades por outras.

Esses exercícios (atividades c e d), que preveem substituição de palavras, expressões e rearranjo de sentenças, tiveram como objetivo a observação da alteração de sentido gerada pelas mudanças nos elementos linguísticos.

b) Outros exemplos:

RESTOS

Minha Nossa Senhora do Bom Parto! O caminhão do lixo já deve ter passado! Eu juro, seu poliça, foi nessa lixeira aqui! Nessa mesminha! Eu vim catar verdura, sempre acho umas tomate, umas cenoura, uns pimentão por aqui. Tudo bonzinho, é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá pra comer... Aí quando eu puxei umas folha de alface, levei o maior susto. Quase desmaiei, até.

Eu, uma mulher assim fornida que nem o seu poliça tá vendo, imagine: fiquei de pernas bamba, me deu até tontura. Acho que também por causa do fedor... Uma carniça que só o senhor cheirando, pra saber. Mas eu juro por tudo que é mais sagrado! Tinha sim um anjinho morto nessa lixeira! Nessa aqui! Coitadinho... Deve ter se esgoelado de tanto chorar. A gente via pela sua carinha de sofrimento. Ele tava com a boquinha aberta, cheinha de tapuru. Eu nem reparei se era menino ou menina, porque eu fiquei morrendo de pena... E de medo, também... Os olho... É do que mais me alembro... Esbugalhados, mas com a bola preta virada pra dentro, sabe? Ai! Soltei um berro e saí correndo. [...]

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

Sobre o texto, façamos mão das seguintes estratégias pedagógicas:

- Orientamos os estudantes a investigarem os traços da variação linguística da personagem-narrador de *Restos*, por intermédio destas questões:

A história se passa num ambiente extremamente popular que “denuncia” **a condição social e a linguagem da personagem**. Denuncia também, por oposição, **a sua não linguagem, a variedade que ela não domina**. Logo, sua interação com o meio social é muito simples: seu mundo é delimitado pela limitação de sua linguagem.

- 1) A partir dessa reflexão, identifique, nas falas da narradora, exemplos que demonstrem a sua limitação linguística e aponte ao lado exemplos que revelem a variedade que ela não domina.

¹⁴² Segundo Marcuschi (2007b, p. 46), “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” e evidencia “tradução”, refação de um texto para outro.

- 2) Por que os exemplos que você identificou, considerados “errados” pelas pessoas em geral, estão presentes na fala da narradora?
- 3) Se os exemplos que você apontou ao lado, identificados como “corretos” pelas pessoas em geral, estivessem presentes na fala da narradora, ela continuaria sendo vista como uma pessoa que possui limitações de linguagem? Por quê? Que imagem os leitores poderiam fazer de sua figura com as alterações?
- 4) A situação em que se encontra a narradora (está diante de um policial) e o tema de seu diálogo (a criança morta encontrada na lata do lixo) alteram sua linguagem de alguma forma? Explique e identifique no texto exemplos que comprovem sua resposta.
- 5) A linguagem da narradora demonstra que ela não é natural do Rio de Janeiro. Que elementos linguísticos de sua fala nos levam a confirmar essa afirmação? Identifique-os.
- 6) Existem formas usadas na fala, que, na escrita, têm de ser mudadas para adequação às convenções escritas dos textos, como “prá” (para) “tá” (está), pro (para o), “tô” (estou). Porque há formas como essas na crônica, que é um texto escrito? Que sensações essas formas causam em nós, leitores?
- 7) Quando a narradora se dirige aos funcionários do supermercado, ela usa um palavrão para xingá-los? Por que motivo ela age assim?
- 8) A narradora demonstra ter pena da criança. Com que recursos da linguagem ela demonstra isso aos leitores?

Os exercícios de leitura em conjunto com o levantamento de pistas da variação (sociocultural, geográfica, situacional e modal) fizeram-se presentes na estratégia. Revelou-se importante o cotejo das formas linguísticas apontadas pelos alunos e as alterações de sentido que elas causariam no texto.

- Registramos na lousa alguns exemplos presentes na linguagem popular da catadora, chamando a atenção para a regularidade (morfossintática) das ocorrências, mostrando que o plural marca-se apenas no primeiro elemento do grupo nominal e dispensa a redundância nos outros: “sempre acho *umas tomate, umas cenoura, uns pimentão* por aqui”, “cortar *os pedaço podre*”, “eu puxei *umas folha de alface*”;

- Sublinhamos o fato de essa regra diferenciar-se da regra da variedade culta, que segue a regularidade da marcação de plural em todos os elementos: “uns tomates, umas cenouras, uns pimentões”. Além disso, ressaltamos que aquelas são “mal aceitas” na sociedade e estas são “bem aceitas”;

- Sugerimos atividades de retextualização, pautadas nas seguintes questões:

- Imaginemos que a personagem dominasse a língua escrita, mas que pouco tenha frequentado a escola. Pensando em não se envolver no caso, ela deixa um bilhete anônimo para o policial

do lugar, contando o fato de haver uma criança morta na lixeira próxima ao supermercado. Escreva esse bilhete. Lembre-se: ela está abalada psicologicamente com o caso. Baseie-se nos elementos da história e faça as adaptações necessárias para a escrita do bilhete;

- Se você fosse o gerente do supermercado e tivesse encontrado a criança, como contaria a história ao policial? Reescreva o primeiro parágrafo do texto, colocando-se na posição do gerente, fazendo as adaptações necessárias para representar sua linguagem falada.

O homem do telhado

Quando *a gente* passa em conjunto residencial e olha para o teto dos edifícios, *fica pensando* que está passando numa estação espacial e que todas aquelas antenas são instrumentos de comunicação com Marte, Vênus, Júpiter e outros planetas.

[...]

E quando o dono do apartamento 1.191 chamou o antenista para colocar sua antena no telhado, o homem se viu mal.

E foi por isso que o nossa amizade, morador no apartamento 1.191, mandou chamar o antenista. Era um rapazinho com pinta de criado na república da Praia do Pinto, magrinho e *com mais ginga que pato sozinho em galinheiro de franga*. Ele foi chegando e explicando *o babado todo*:

– O morador deve entender as mumunhas. Quando passa um ônibus elétrico, a corrente cai e *adefeculta* a mensagem no vídeo. *Às vêis* é preciso um reajuste, pra que a seletora da canalização das *image fica* clara outra vez.

O dono da televisão *não entendeu nada*, aliás, nem eu, mas ele queria era a imagem boa e o problema deveria ser antena. O rapazinho subiu para o telhado e meia hora depois voltou:

– O senhor vai desculpar, mas eu *não posso fazer o serviço, não senhor*.

– *Ué*, mas por quê?

– Bem, *é por causa de que* a antena está muito na beirinha.

– *E daí*, ó meu??

– *Daí, meu distinto, eu tô fora*. Se eu chegar muito na beira eu entro no ar e quem tem que entrar no ar é a estação, não sou eu.

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.

Ao longo da leitura de *O homem do telhado*, fomos chamando a atenção dos estudantes para a forma como o narrador se expressa: usa uma linguagem descontraída numa variedade comum do dia a dia, despreocupada em relação a uma forma “mais culta” de falar:

- solicitamos, então, que os alunos destacassem a presença de elementos que marcassem a “informalidade” da linguagem do narrador, a que eles responderam com os seguintes exemplos: “Quando *a gente... passa fica pensando* que está passeando” (uso de *a gente* por *nós*), “magrinho e *com mais ginga que pato sozinho em galinheiro de franga*” (expressão gíria), “Ele foi chegando e explicando *o babado todo*” (gíria babado), “O dono da televisão *não entendeu nada*” (expressão comum *não entendeu nada*);

- questionamos porque o narrador se dirige dessa forma ao leitor e qual a relação desse uso da linguagem com o assunto e com a categoria crônica-piada, que o texto apresenta. Os alunos responderam que a forma acaba aproximando o leitor do assunto engraçado que o texto aborda;

- Explicamos que a Praia do Pinto era uma favela dos arredores do Leblon, bairro nobre da cidade, que foi extinta nos anos 60. Instigamos os alunos a relacionar a profissão do rapaz, técnico de antenas, o fato de o narrador ter dito que ele parecia ser da Praia do Pinto e a linguagem que ele apresenta;

Os estudantes chegaram à conclusão de que o rapaz fala uma linguagem popular correspondente à sua profissão e ao local onde “vive”, destacando as seguintes pistas linguísticas comprobatórias: “quando passa um ônibus elétrico, a corrente cai e *adefeculta* (por *dificulta*) a mensagem no vídeo”, “Às *vêis* (por *às vezes*) é preciso um reajuste”, “canalização das *image fica* (por *imagens* e por *fiquem*) *clara* outra vez (por *claras*)”.

- Ressaltamos que os exemplos *adefeculta*, *image* e *às veis* referem-se a um modo de pronunciar os sons das palavras (nível fonético-fonológico), que “*das image fica clara* outra vez” referem-se aos ajustes entre a marcação do plural das palavras (nível morfossintático) e que “*é por causa de que* a antena está muito na beirinha” é uma expressão de ligação entre as partes do texto, que apresenta sentido de causa (nível morfossintático) em lugar de *porque*;

Sublinhamos que os exemplos não seguem o padrão culto e revelam estratégia do autor para construir a personagem como uma pessoa humilde, que se expressa em linguagem popular.

- pedimos para que eles identificassem na fala do narrador e das personagens traços do texto falado, representados na escrita para criar a sensação de que estamos frente a “conversas faladas reais”;

As pistas apontadas foram as seguintes: “*E quando o dono* do apartamento 1.191 chamou...”, “*E foi por isso...* referem-se a conexões entre as partes do texto (nível morfossintático) típicas da fala; “*Ué*, mas por quê?”, “*E daí*, ó meu??” são expressões que marcam a conversa (nível morfossintático); e que *tô* por *estou* em “*Daí*, meu distinto, eu *tô* fora” é forma típica da pronúncia falada.

(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 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.

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". [...]

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 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! [...]

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.

– 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.

– Ah, bem, venezuela – repetiu.

E acrescentou:

– Pensei que fosse "arguma pranta".

PRETA, Stanislaw Ponte (Sérgio Porto). Latricério. In. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta: Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997, p. 103.

Em *Latricério*, consideramos os atributos extralinguísticos do narrador e das personagens. Ressaltamos o tom humorístico do texto, que apresenta ao leitor as peripécias do porteiro, através da perspectiva do narrador, que testemunhou acontecimentos de sua vida, caracterizando-o sob três distintos ângulos: o papel social, o cargo que ocupa no prédio, de “serviçal porteiro”; a personalidade, homem humilde, ingênuo, prestativo e metido a “saber de tudo”; e o comportamento linguístico, “um linguajar difícil” e cheio de “erros”.

Após a leitura realizada em grupo, que contou com a participação oral dos discentes, buscamos sistematizá-la na escrita realizando um estudo dirigido, no qual propomos dez questões de interpretação do texto, cruciais para a compreensão dos fatores extralinguísticos (situacionais e socioculturais) que incidem sobre a variação das falas das personagens e do narrador:

1) Em que momento do texto fica implícita a profissão do narrador? Confirme com o trecho que o tenha ajudado a chegar a tal conclusão.

- 2) A partir dessa profissão, explicita que expectativa o leitor mantém sobre o tipo de linguagem do narrador?
- 3) No final da narrativa, o narrador diz: *é um negócio parecido com venezuela*. Qual sua intenção ao usar a palavra *venezuela* no lugar de *veneziana* ao falar com Latricério?
- 4) O narrador tenta explicar a figura de Latricério a partir de três aspectos. Quais são esses aspectos?
- 5) Explique a relação de sentido entre a linguagem “difícil” de Latricério, sua mania de “achar que sabe de tudo” e o humor do texto.
- 6) Pela linguagem de Latricério, é possível identificar alguma característica que demonstre o fato de ele ser de uma região geográfica diferente da nossa? Justifique.
- 7) Estabeleça relações de sentido entre a construção social da personagem Latricério e formas como *pranta* por *planta*, *impoteca* por *hipoteca* e *nos cano* por *nos canos*, presentes em sua linguagem.
- 8) Preconceito Linguístico é quando se considera a linguagem do outro “errada”, “feia” e se quer diminuí-lo por conta disso. O narrador é preconceituoso com Latricério? Explique e exemplifique.
- 9) Como você analisa a linguagem de pessoas que estudaram pouco, vivem nas periferias das cidades e falam “pranta” e “fruminense”, como Latricério?
- 10) Na linguagem do síndico, o exemplo *Deixe ele consertar...* é da linguagem padrão? Por que o síndico se expressou dessa forma? Se ele estivesse presidindo uma reunião de condomínio (situação formal), como poderia ficar o exemplo?

Respondidas e corrigidas as questões, cotejamos com os estudantes os traços da variedade popular de Latricério, comum do síndico (que estava em situação informal), culta do narrador (apenas narrador) e comum do narrador (personagem), ressaltando traços fonético-fonológicos, morfossintáticos e léxico-semânticos:

- opomos: “*nos cano* de orige” (fala de Latricério) a “*outros malfadados consertos*” (da fala do narrador), levando-os a perceber o plural não marcado em todos os elementos em face ao plural redundante, e também atentamos para a palavra erudita *malfadados*;

- opomos: “*deixa ele consertar*” frente a *deixe-o consertar* (da fala do síndico) a “depois de acompanhá-los”, frente a *depois de acompanhar eles* (da fala do narrador), direcionando-os para as diferenças na colocação pronominal;

- opomos: “*avalsá as impoteca*” (da fala de Latricério) a “a quem o proprietário ia *hipotecar* o imóvel” (da fala do narrador), levando-os a perceber as diferenças na pronúncia de *hipoteca*, além do termo *avalsá*, criado por Latricério por desconhecimento do vocábulo *avaliar*, mais apropriado ao contexto.

No cotejo, estimulamos observações atentas para o uso estratégico e expressivo da variação linguística, apontando para a ortografia estilizada que buscava transcrever “fielmente” na escrita os traços marcantes da variedade de Latricério, cujos efeitos de sentido de popularização eram erigidos.

A partir destes exemplos escritos na lousa, propomos aos estudantes que os reescrevessem seguindo as convenções da escrita padrão e que justificassem se haveria qualquer alteração de sentido, isto é, se o efeito de popularização seria mantido: “o defeito era *‘nos cano de orige’*”; “*Magine, doutor! Eles viero avalsá as impoteca!*”; “*Pois as porta tava tudo ‘aritimeticamente’ fechadas*”; “*Pensei que fosse ‘arguma pranta’*”.

Os alunos chegaram à conclusão de que, alterado o registro escrito dos traços, automaticamente mudava-se a variedade linguística de Latricério, fato que tornaria incoerente sua figura no texto, já que é uma personagem de origem simples, humilde, com baixa escolaridade. Logo, oportunamente, pudemos reafirmar que a linguagem expressiva demonstrada na ortografia não convencional dotava a personagem de “realidade” e que a alteração feriria o propósito artístico do escritor.

As manifestações do narrador sobre a linguagem de Latricério (“falava tudo errado”) permitiram que os estudantes realizassem um debate oral sobre *a prática vexatória do preconceito linguístico e sobre o julgamento social das variedades*, com vistas a gerar posicionamentos críticos sobre o fato de se julgar pejorativamente pessoas com baixo nível de escolaridade, residentes em periferias de centros urbanos, cujas profissões são mal remuneradas, que, como Latricério, dizem “pranta”. Tal discussão não poderia ser negada numa prática pedagógica culturalmente sensível.

AÍ, GALERA

[...]

– Quais são as instruções do técnico?

– Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.

– Ahn?

[...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Aí Galera*. In. CEREJA, William Roberto. *Texto e interpretação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005, p. 23.

Na leitura da crônica *Aí, galera*, os alunos perceberam que Luís Fernando Veríssimo retratou uma situação de interação entre um jogador de futebol, entrevistado, e um jornalista, entrevistador, no final de um jogo. Concluíram que, para construir humor na crônica-piada, o

autor usou a estratégia de incluir a variedade culta na fala do jogador, *quebrando a expectativa* do jornalista quanto à forma como estes esportistas geralmente se expressam. O jornalista esperava deparar-se com as variedades popular e comum, o que não ocorreu.

Posteriormente, realizamos um debate regrado, dividindo a turma em grupos, para que os alunos ressaltassem os elementos da variedade culta (variação sociocultural) do discurso do jogador, no nível léxico-semântico e morfossintático, e para que fossem rechaçados preconceitos e estereótipos direcionados a certos falantes da comunidade discursiva, como os jogadores de futebol, considerados quase sempre “malfalantes”.

- foram destacadas, entre os exemplos, as frases intercaladas e a extensão do período como estratégias exploradas pelo autor para criar a ideia de um falar culto e erudito do jogador, que o próprio jornalista não entende: “Nosso treinador vaticinou *que*, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, *aumentam* as probabilidades *de*, recuperado o esférico, *concatenarmos...*”;
- foram salientadas também as palavras e as expressões, pouco comuns, usadas pelo jogador, como *vaticinou* (previu), *probabilidades* (chances), *concatenarmos* (planejarmos), *contragolpe* (revanche), *parcimônia* (cuidado) etc., que criavam o efeito de erudição e de exagero do falar culto, não correspondente, a priori, com a linguagem dos jogadores, elemento de humor do texto;
- em seguida, partindo do texto, realizamos uma discussão oral sobre a adequação linguística relacionada ao público, ao interlocutor, ao tema, à situação etc., ressaltando como tais fatores podem ser estrategicamente subvertidos, como mostra a atitude do jogador.

REALISMO

O escritor estava diante da tela do seu computador quando a mulher entrou voando pela janela. Ele não deu atenção à mulher e continuou olhando fixamente para a tela. Precisava começar um romance. Precisava escrever pelo menos um capítulo. Precisava de uma frase! E não tinha nem uma ideia.

A mulher bateu no seu ombro.

– Quié? – disse ele, sem se virar.

– Você não me viu chegar?

– Vi, vi.

– E então?

– Então o quê? [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Realismo. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 340.

A crônica *Realismo*, de Luis Fernando Veríssimo, que retrata a interação entre um escritor e sua esposa, foi mote para análise das estratégias de *variação situacional*, de modo a distinguir que, de acordo com o estado psicológico das personagens, sua linguagem pode mudar, e de *variação modal*, para diferenciar eventos de oralidade e de letramento e mostrar que falar e escrever não são a mesma coisa.

Destacamos, por exemplo, a situação de concentração da personagem escritor, que apenas responde, à revelia, às intervenções da mulher, como quem não quer conversar. Uma das estratégias enfocadas foi a repetição (*Vi, vi*), cujo efeito de grosseria revela a impaciência da personagem, concentrada em sua escrita, com as intervenções da esposa (fator psicológico advindo da situação de interação), o que se ratifica pelo fato de ele não ter se virado e pelos marcadores conversacionais *Quié?* e *Então o quê?*.

PAGODE

[...]

– Quié isso, seu Cosme. É um prazer reunir a fina flor do samba no meu quintal. [...]

– Estava tudo bom, Dona Djalмира. Desde o começo. Não é pessoal?

Todo mundo em volta fez “mmm” em uníssono.

– O limãozinho esperto... Os tira-gosto... Os torresminho... E o feijão, minha gente?

– Mmmm!

– Vocês merecem, vocês merecem. E como é? Vai sair um samba?

[...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Pagode. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 185.

A crônica apresenta uma situação de descontração durante um pagode com feijoada na casa de D. Djalмира. No texto, focalizamos traços da *variação situacional* e da *variação modal*, como o elemento gradual nas formas “*os tira-gosto... Os torresminho...*” (plural não redundante), demarcador de espontaneidade, a forma *Mmmm* (onomatopeia), que representa o som emitido pelas pessoas ao apreciarem o sabor das iguarias da feijoada, a repetição enfática em *Vocês merecem, vocês merecem* e as perguntas retóricas “E como é? Vai sair um samba?”.

Ao lado desses exemplos, as formas da frase “*Quié* isso, *seu* Cosme” (marcador conversacional *quié* por *o que é* e o tratamento não cerimonioso *seu*) e as frases entrecortadas “Estava tudo bom, Dona Djalмира. *Desde* o começo. *Não é* pessoal?”, além das pausas entonacionais marcadas pelas reticências (“O limãozinho esperto... Os tira-gosto...”) foram também apontadas como elementos reveladores da situação oral espontânea.

ESPARADRAPO

[...]

– *Umas coisinhas, liquidificador, relógio de pulso, meu, dos empregados e dos fregueses.*

- An. (Passei a mão no pulso, instintivamente.)
- O pior foi o cofre.
- Abrirem o cofre?
- *Reviraram tudo, à procura do cofre. Ameaçaram, pintaram e bordaram. Foi muito desagradável.*
- [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Esparadrapo. In. *Para Gostar de ler*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 1992, p. 34.

A crônica de Drummond retrata a precaução do dono de um restaurante, que teve seu estabelecimento assaltado. Salientamos no texto as pistas mais proeminentes da *variação modal*, já que ele se organiza principalmente em forma de diálogo, apresentando muita proximidade com a conversação oral.

Destacamos, junto aos estudantes, pistas morfossintáticas da variação modal: topicalização (“relógio de pulso, meu, dos empregados e dos fregueses”), frases elípticas (“Umas coisinhas, liquidificador, relógio de pulso...”), marcadores conversacionais (“An”), frases curtas e justapostas (“Reviraram tudo, à procura do cofre. Ameaçaram, pintaram e bordaram. Foi muito desagradável.”).

- [...]
- Então a Legítima falou:
- Nós estávamos fazendo amor.
- A Outra retrucou como se tivesse levado um choque.
- Mentira!
- A enfermeira fez “*ssh*”, mas a Outra falou ainda mais alto.
- **MENTIRA!**
- Ele morreu nos meus braços, disse a Legítima no mesmo modo triunfal.
- [...]

VERÍSSIMO, Luis Fernando. A legítima e a outra. In. *Novas comédias da vida privada*: Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 15.

A disputa entre a esposa e a amante de um homem hospitalizado é criada nessa crônica de Luis Fernando Veríssimo. Do texto, também apontamos os traços da *variação modal*, sobretudo fonético-fonológicos: a entonação do grito (“**MENTIRA!**”) reforçada pela presença da pontuação (!) e a onomatopeia (“*ssh*”), elemento que reproduz o som emitido pelas pessoas ao pedirem silêncio e que evoca a presentificação de uma cena, como se a enfermeira pusesse o dedo indicador em frente aos lábios semicerrados.

Junto ao apontamento dos exemplos, pode-se reafirmar o artifício de, através dos recursos da escrita, tentar passar a sensação, ao leitor, de que ele está diante de um diálogo falado mais realista.

Foi importante, por exemplo, nos estudos da variação modal, a realização de leituras em voz alta, reoralizando os textos e buscando fazer emergir a naturalidade da fala latente nas

crônicas, para resgatar entonações, ritmos, melodias, aspectos psicológicos e físicos etc. para os quais apontavam alguns dos textos.

Mal iniciara seu discurso, o deputado embatucou:
 – Senhor presidente: não sou daqueles que...
 O verbo ia para o singular ou para o plural? Tudo indicava o plural. No entanto, podia perfeitamente ser o singular:
 – Não sou daqueles que...
 Não sou daqueles que recusam... No plural soava melhor. Mas era preciso precaver-se contra armadilhas da linguagem – que recusa? –, ele que não caía tão facilmente nelas, e era logo massacrado com um aparte. Não sou daqueles que... Resolveu ganhar tempo:
 – ...*embora* perfeitamente *côncio* das minhas altas responsabilidades, como representante do povo nesta Casa, *não sou*...
 [...]

SABINO, Fernando. Eloquência singular. In. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Record, 1965, p. 143.

Na crônica *Eloquência singular*, Fernando Sabino mistura os planos da narração e do narrado, através dos pensamentos da personagem, no discurso indireto livre do narrador, para representar a atitude de reflexão de um político que está numa situação extremamente formal, falando em público.

Destacou-se, no texto, *a variação situacional*. A personagem reflete em ato sobre sua linguagem, demonstrando estresse comunicativo ao empreender a tarefa de proferir um discurso para o presidente. Assim, sua linguagem apresenta muitos elementos da variedade culta adequada à situação, ao tema e aos interlocutores, como a complexidade da estruturação das frases (“*embora* perfeitamente *côncio* das minhas altas responsabilidades, como representante do povo nesta Casa, *não sou*”), no nível morfossintático, e o emprego do item lexical culto *côncio* (consciente), no nível léxico-semântico.

Esses exemplos ratificam que, diante de uma situação muito formal, dispensa-se maior atenção ao discurso, fato que incide sobre o uso da linguagem.

Ele entrou com a mulher num bar do Leblon e foi sentar-se a uma das mesas ao longo da parede. Logo o freguês a seu lado cutucou-lhe o braço:
 – *Me* apresenta.
 Não entendeu bem:
 – *Te* apresenta o quê?
 – *Me* apresenta essa mulher – o outro esclareceu.
 [...]
 – *Te* apresento é a *mão na cara, tá?* Olha aqui, meu amigo, não sou de briga nem de criar caso, mas *tu tá chateando!* *Me pede de novo* para apresentar que eu *te parto em dois* aqui mesmo.[...]

SABINO, Fernando. Prazer em conhecê-la. In. *A falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1981, p. 124.

Fernando Sabino, na crônica *Prazer em conhecê-la*, retrata a situação de interação entre as personagens num bar, ambiente descontraído, evidenciando a *variação situacional*. Uma das personagens, um impertinente bêbado, incomoda o casal pedindo para que o homem lhe apresente a mulher.

Os sinais da variação situacional, concernentes à situação de espontaneidade e aos efeitos psicológicos causados tanto pela impertinência do bêbado quanto pela irritação do homem, podem ser discutidos com os estudantes: “Me apresenta”, “Te apresenta o quê?”, “Me pede” (predominância da próclise em início de período na fala do bêbado e do homem), “de novo” (locução adverbial em lugar de *novamente*, na fala do homem), “tu tá chateando” (expressão popular em concordância distinta da norma-padrão, indicadora da ira e da agressividade do homem), expressões populares denotadoras de raiva (“a mão na cara” e “te parto em dois”, na fala do homem).

Foi importante ao longo dos apontamentos, comparar as formas “Me apresenta” face a “Apresente-me”, e “Tu tá me chateando” face a “Tu estais a me chatear”, demonstrando as diferenças estilísticas e significativas entre as formas da norma-padrão e das variedades popular e comum.

[...]

A coisa que mais o incomodou no Rio foram os bondes. Não pode ver um bonde, fica maravilhado: nunca pensou que existisse algo de tão fantástico:

– Se ele quiser andar *de fasto*, ele pode?

Andar de fasto, na sua linguagem do menino do interior, é andar para trás. Tem outras expressões esquisitas: sungar é levantar; pra riba é para cima; pramode é para, por causa, etc. Mas eu também sou mineiro:

– Pramode o bonde andar de fasto tem de *sungar* os bancos *pra riba*.

[...]

Quando o levei pela mão para a praia do Leblon, ele olhou excitado para o mar e exclamou arrengado:

– *Oia*, que lagoão! [...]

SABINO, Fernando. Experiência da cidade. In. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Record, 1978, p. 71.

O texto de Fernando Sabino narra uma série de acontecimentos na cidade grande e tem como personagens o narrador e o visitante Valdecir, uma criança simples do interior que fica perplexa diante das novidades: o bonde, a televisão, o elevador, o telefone, a luz elétrica, a água na torneira, o mar. A cidade do Rio de Janeiro o assombra.

A variedade regional é explorada no texto para caracterizar a personagem Valdecir. Sendo assim, apontamos para os estudantes os índices mais salientes da variação geográfica utilizadas na caracterização da personagem, além de destacar também o fato de o narrador, mineiro radicado no Rio de Janeiro, utilizar-se de seu falar regional para se aproximar do

menino: expressões que resgatam a pronúncia, a entonação e o léxico do falar mineiro (*de fasto* – para trás, *pramode* – para, *sungar* – levantar, *pra riba* – para cima, *oia* – olha).

– Olha o *limonex*, vem geladinho. A melhor pedida contra poluição.
 Como o banhista lhe perguntasse o que é que tem a ver o suco de frutas cítricas com a poluição.
 – Primeiro, com a devida licença, me favoreça uma sombra na sua barraca. Isso de pé na areia e lata nas costas o dia inteiro é fogo na Martinica. Ai! Obrigado, illustre.
 [...]

 – Então? Explica o negócio.
 – Da *polu*? Ora, é o seguinte. Poluição não dá só na água por causa do esgoto, e no ar, por causa da fumaça. Isto é a poluição de fora, o doutor sabe. Tem também a poluição de dentro, a imundície do coração, a fumaça, os gases, essa porcaria toda que a gente carrega no *miolo* da gente e os outros não *manjam*, que a gente mesmo não manja, mas funciona. E envenena o corpo e o fundo do fundo de dentro. *Morou?* [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. O professor limão. In. *Seleção de prosa e verso*. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 98.

Carlos Drummond de Andrade, na crônica *O professor limão*, retrata a popular figura de um camelô que, para conseguir vender seu produto, limonada, articula seu discurso de modo pernóstico. A gíria carioca da época em que foi publicado o texto (década de 70) é muito explorada por Drummond: *limonex* por *limonada*, *polu* por *poluição*, *miolo* por *cabeça*, *manjam* por *percebem*, *morou* por *entendeu* (hoje *sacou* ou *tá ligado*).

Chamamos a atenção dos estudantes para o fato de a gíria marcar um grupo e depois generalizar-se para o uso da linguagem comum. Além disso, apontamos que, no texto, ela adequa-se perfeitamente à situação da abordagem espontânea que o camelô faz a seu freguês, com o qual tenta uma aproximação para ser mais persuasivo na venda, o que as formas de tratamento (“ilustre”) e a tentativa de criar um falar rebuscado (“com a devida licença, me favoreça uma sombra na sua barraca”) confirmam.

Além dessas, outras crônicas integrantes de nosso *corpus lato*, que exploram a variação linguística, foram estudadas. As abordagens descritivas e contextuais de ocorrência das regras variáveis foram complementadas por aspectos psicossociais que abordam a avaliação dos traços pelos falantes na comunidade discursiva, fator imprescindível na lida com a educação de alunos com baixo acesso a variedades cultas em seu entorno social, como é o caso.

Após tais trabalhos de práticas languageiras, foi possível sistematizar os tipos de variação abordados (sociocultural, geográfica, situacional, modal e gíria) e o modo como eles atingem variados “lugares” do sistema linguístico (aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos e léxico-semânticos).

Pudemos, pois, categorizar os tipos de variação já observados de maneira “intuitiva” e “implícita”. Desse modo, operamos com perspectivas interacionais e comunicativas ao lado de perspectivas de explicitação teórica.

V) *planejamento estratégico e revisão (mobilizando estratégias)*;

Após estudo da variação linguística, cada aluno realizou um planejamento estratégico da crônica que produziria, no qual começariam a refletir sobre as estratégias de dizer que usariam na produção final, seguindo o modelo abaixo proposto:

PLANEJAMENTO: A LINGUAGEM MOSTRANDO A REALIDADE

Este bimestre, estudamos a **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**. Lemos muitas **CRÔNICAS** e vimos que a **LINGUAGEM** dos diferentes personagens e narradores **VARIA** muito. Há diferenças de gênero (masculino, feminino), de fala e de escrita, de idades (criança, adolescente, adulto, idoso), de aspectos sociais (escolaridade, profissão, classe, grupo de relações etc.), de situações (formais, informais), de região geográfica e outras.

Vamos seguir **TRÊS** fases até a publicação de nossos textos (no blog e no livro): **PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO ESCRITA e REVISÃO**.

Nesta fase, você apenas planejará a escrita de sua crônica, que será realizada mais à frente. Pode basear-se nos seguintes elementos:

- 1) **ESCOLHA UM ASSUNTO** (sobre o que irá falar em seu texto) de seu interesse e que dê uma crônica bem interessante;
- 2) **ESCOLHA O TIPO DE NARRADOR**, que pode ser personagem ou observador;
- 3) **CHARACTERIZE SEUS PERSONAGENS** (poucos), demonstrando se eles são de diferentes classes sociais, se são de regiões variadas (sulistas, nordestinos etc.), se têm idades diversas, se estudaram bastante ou pouco etc.
- 4) **ESCOLHA LINGUAGEM COMPATÍVEL COM AS CARACTERÍSTICAS DOS PERSONAGENS E DO NARRADOR**, demonstrando se eles falam linguagem popular, culta, regional, se estão alterados emocionalmente, se estão em situação informal, espontânea etc.

O objetivo era que eles construíssem o arcabouço do texto, em que contivessem *o que iriam dizer e como fariam para dizer*, considerando, no incipiente rascunho do enredo, a linguagem das personagens coerentemente com os traços sociolinguísticos de sua caracterização.

O enunciado da proposta demonstrou-se aberto quanto a detalhes do enredo, o que foi constatado por nós quando da leitura dos textos. Logo, foi necessário que atendêssemos individualmente a cada aluno, mediando uma melhor delimitação dos aspectos que os estudantes queriam demonstrar, mas não haviam exposto de forma clara.

Foi oportuno, na ocasião, explicar que as crônicas delineiam apenas um fato dentro da amplitude de cada assunto, já que alguns alunos apresentaram dificuldades na restrição do enfoque.

Para exemplificar a realização da atividade, reproduzimos e comentamos abaixo um dos planejamentos construídos, que contrastaremos com o texto produzido, presente na próxima etapa da sequência:

Planejamento da crônica

Minha história vai contar sobre o nervosismo na primeira entrevista de emprego numa empresa conceituada.

O narrador será o personagem principal.

Característica das personagens:

Edmilson é um rapaz de classe baixa, que só tem o ensino fundamental, que passou muitas dificuldades na vida.

Carlos é um homem bem-sucedido, que tem ensino superior e é o subchefe de uma empresa.

W. A., Turma 1901

O aluno realizou a tarefa optando, quanto ao tema, por um fato cotidiano: *procura de um emprego formal*. O narrador escolhido é protagonista e contrasta com a personagem com a qual irá interagir em relação às *características socioculturais*.

Apesar de a linguagem das personagens estarem implícitas nas escolhas do estudante, acerca dos perfis de seus tipos, ele não fez referências diretas a ela, mostrando como faria para retratá-la. Logo, foram importantes as intervenções do professor, para que, numa tarefa de mediação e de negociação do planejamento do texto, se trouxesse ao nível da consciência do aluno os tipos de variação (sociocultural e situacional) a serem abordados, bem como a linguagem das personagens a serem retratadas: comum e/ou popular para Edmilson e culta para Carlos.

A atividade evidenciou que planejar o texto, pensá-lo e repensá-lo antes de escrever, é fundamental para a concepção coerente e enriquecedora do que se pretende textualizar. Além disso, permitiu aos alunos refletirem, ao menos em decalque, sobre os recursos verbais a serem agenciados na construção do universo linguístico do enredo.

Deste modo, foi-lhes oportunizado associar suas escolhas verbais às estratégias de exploração da variação com as quais mantiveram contato durante as leituras nas etapas anteriores da sequência.

VI) *produção final (realizando estratégias) e revisão (confirmando estratégias)*

Esta etapa constitui o momento de ver em prática a realização do que se aprendeu em todos os passos anteriores, de ver nos textos a tentativa dos estudantes de aliarem estratégias de variação linguística aos universos de personagens e narradores, conferindo-lhes verossimilhança.

Esta foi a proposta motivadora da versão final do texto¹⁴³.

PRODUÇÃO FINAL: A LINGUAGEM MOSTRANDO A REALIDADE

Este é o momento de colocarmos em prática tudo o que aprendemos sobre **CRÔNICAS** e sobre **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ESCRREVENDO O TEXTO QUE PLANEJAMOS**.

A ideia é **VARIAR** a linguagem: se uma personagem é uma caipira de Minas Gerais, por exemplo, falará coisa como “oia esse teiado, tá sem teia nenhuma”; se é uma pessoa com pouca escolaridade, falará, por exemplo, “as coisa tava tudo com pobrema”.

Você irá criar intencionalmente a linguagem de suas personagens, para expressar se elas são falantes de variedades cultas, comuns, populares, se são crianças, se são de outros estados etc. Assim, a linguagem vai representar suas personagens!

Seu objetivo é construir o texto fazendo com que, através da linguagem, o leitor tenha a ilusão de estar diante de uma fala “real”. Diferentes personagens falam de modo muito diferente e o narrador, geralmente, se expressa em linguagem culta.

Após a leitura das produções escritas, atendemos a cada aluno individualmente, buscando mediar uma revisão, dialogando sobre suas intenções expressivas e sobre as pistas efetivamente inscritas no texto, considerando as que precisavam ser reelaboradas. Além disso, o momento serviu para auxiliá-los em outros aspectos, como paragrafação, pontuação etc.

Uma das crônicas escritas, não integrante de nosso *corpus stricto*, escrita por W. A., produtor do planejamento apontado no item anterior, reproduz-se aqui somente para sua comparação com o planejamento:

O primeiro emprego

Meu nome é Edmilson da Silva. Com muito sacrifício consegui estudar até o primeiro grau, pois precisava trabalhar para me sustentar. Isso não foi fácil. Tinha que acordar às cinco da manhã para pegar o trem lotado até o centro da cidade, onde, com uns poucos trocados, comprava a mercadoria para vender nos sinais.

Passava dias e dias inteiros ali vendendo bala, refrigerante e amendoim. Já às quatro da tarde voltava naquele mesmo aperto do trem. Chegava correndo, jogava uma água no corpo e ia correndo para a escola. Cansado, às vezes, até cochilava nas aulas. Um dia, um amigo me falou:

– Edmilso, aí... Você não tem futuro nenhum, cara. Você precisa de carterá assinada, de segurança...

¹⁴³ Apesar de a proposta pautar-se no aproveitamento expressivo da variação linguística, não foi nosso objetivo o impor aos alunos, que, sendo concebidos como “estrategistas”, poderiam inclusive subverter a proposta, se isto estivesse em consonância com seu propósito comunicativo.

Foi aí que comecei a procurar anúncios de emprego nos jornais. Fui tentar a sorte. Afinal, quem não arrisca não petisca. Levantei um dia cedinho, acordei com as galinhas, e fui tentar uma vaga de servente de limpeza. Quando cheguei no local, a fila já estava virando o quarteirão, parecia até que tinham passado a noite lá.

Na minha vez de ser entrevistado, tremia feito vara verde. Pela porta de vidro, se podia ver o doutor bem vestido, fino trato:

– Licença... Bom dia!

– Pois não... Bom dia! Pode entrar, senhor.

Entrei de cabeça baixa... O doutor perguntou:

– O senhor tem alguma experiência na área?

– Não, sinhô! A gente arruma nosso cantinho, mas experiência, experiência não sinhô!

– O senhor veio indicado por alguém?

– Não. Vim pelo anúncio do jornal.

Ele me olhou e perguntou:

– Tem telefone pra contato?

– Num tenho não sinhô. Respondi.

– Deixe seu endereço que ocasionalmente entraremos em contato.

E saí de lá. No dia seguinte, voltei para o sinal e para minha vida normal, onde já tenho bastante experiência.

W. A., Turma 1901

O aluno seguiu parcialmente seu planejamento. Não incluiu, no texto, apenas duas personagens como havia pensado, e sim três, um amigo de escola de Edmilson integrou também a crônica. As características das personagens que havia apontado foram seguidas, assim como a presença do narrador-personagem.

Já o tema (nervosismo da primeira entrevista de emprego) foi além. A crônica de W. A., de teor crítico-reflexivo, tem como tema a dificuldade que as pessoas de baixa escolaridade e pouco preparadas para o mercado de trabalho enfrentam quando buscam o primeiro emprego formal (“de carterá assinada”).

No fim do texto, quando o narrador afirma “voltei para o meu sinal e para minha vida normal, onde já tenho experiência”, revela-se uma crítica do estudante às exigências do mercado de trabalho formal, mesmo quando o emprego é para exercer um cargo simples como o de “servente de limpeza”.

As características do narrador-personagem, Edmilson, pessoa que passou por muitas dificuldades financeiras, que possui baixa escolaridade e exerce a função informal de vendedor ambulante, permitem situá-lo como um “falante” cuja linguagem é frequente entre a variedade comum e a popular.

No texto, há a presença ainda de um colega de classe do narrador, que se pronuncia apenas uma vez em diálogo com este, e do entrevistador da empresa na qual Edmilson vai tentar uma vaga de servente.

A variação sociocultural, explorada pelo produtor para construir o universo que retrata na crônica, é o principal fator responsável pelas distinções entre as falas de Edmilson, de seu amigo de escola e do entrevistador da empresa. Além dessa, o aluno explorou também a

variação situacional pela espontaneidade da conversa de sala de aula e pela cerimônia e tensão da entrevista de emprego, que afetam a linguagem das personagens, além da variação modal, na constituição dos diálogos.

Tendo em vista esses apontamentos, podem ser analisadas as pistas linguísticas do texto:

- *da linguagem de Edmilson (no plano da narração):* “pegar o trem *lotado*” (item lexical popular, que significa *cheio*), “*jogava uma água no corpo*” (expressão feita popular, que significa *banhar-se*), “Fui *tentar a sorte*” (expressão feita popular, que significa *arriscar*), “quem não arrisca não petisca” (frase feita, que significa ser ousado para garantir oportunidades), “*tremia feito vara verde*” (frase feita, que significa estar amedrontado), “O *doutor* perguntou” (tratamento comum de alguém simples que está diante de um interlocutor com maior desenvoltura social). Essas pistas léxico-semânticas garantem ao texto o tom de um relato contado de forma espontânea, informal para seu interlocutor, o leitor;

- *da linguagem do colega de classe:* “*Edmilso aí...*”, “Você num tem futuro nenhum, *cara*”, “*cartera assinada*” (desnasalização do fonema final de *Edmilson*, marcador conversacional *aí*; tratamento informal *cara*). Os traços fonético-fonológicos e léxico-semânticos imprimem efeito de popularização na linguagem do rapaz, para demonstrar um homem de origem humilde, cuja escolaridade é baixa (a exemplo de Edmilson), expressando-se em uma situação de descontração oral;

- *da linguagem de Edmilson (no plano do narrado):* “Licença... Bom dia!” (as reticências marcam a hesitação do rapaz e sua insegurança ao adentrar a sala), “Não, *sinhô*” (tratamento respeitoso, cuja evidência está na assimetria hierárquica entre os interlocutores), “A *gente arruma* nosso cantinho” (forma pronominal comum *a gente* e item lexical popular *arruma* no sentido de consegue), “mas *experiência, experiência, não sinhô*” (repetição enfática, comum em situações de interação oral), “*Num* tenho *não sinhô*” (dupla negativa, construção sintática popular). As pistas fonético-fonológicas, morfossintáticas e léxico-semânticas demonstram a origem social de Edmilson e seu comportamento diante da situação formal da entrevista de emprego;

- *da linguagem do entrevistador:* “*Deixe* seu endereço, que *ocasionalmente* entraremos em contato.” (forma verbal *deixar* no imperativo; item lexical *ocasionalmente*, vocábulo culto;

forma verbal do futuro simples por *vamos entrar*, mais comum no dia a dia). Tais traços morfossintáticos e léxico-semânticos revelam correspondência entre a linguagem culta e o papel social que o entrevistador assume na formalidade da situação.

A partir das observações sobre a variabilidade do dizer tecida na crônica, pode-se perceber que a reformulação da representação da linguagem das personagens, mediada por nossas orientações, serviu para que o aluno se conscientizasse do modo como configuraria a fala de suas personagens, atividade que levou a cabo explorando a variação sociocultural, sobretudo.

A proposta de *produção de texto* delineada não ousa criar uma oficina de literária. Embora tenham sido observadas habilidades de sensibilização estética, já que a literatura nos imerge nesta experiência, não foi nosso objetivo levar os estudantes a fazer literatura, mas a conseguir construir sentidos nas crônicas produzidas, para gerar textos coerentes e criativos pelo uso estratégico da variação.

Nossa abordagem também não iguala norma-padrão e texto escrito, postura incorreta, pois sabemos que há, entre estes, os que não se pautam em tal norma (alguns *e-mails*, cartas pessoais e bate-papos virtuais, grande parte da literatura brasileira contemporânea e das revistas em quadrinhos, por exemplo)¹⁴⁴.

Não é nossa intenção manter o aluno em seu vernáculo básico, sumariamente porque, dependendo das personagens e das situações comunicativas criadas, se lhe abrem possibilidades de transitar também entre as variedades urbanas cultas. Além disso, as crônicas lidas na sequência não afastavam os alunos de modelos da norma-padrão, ao contrário, forneciam-nos junto aos de outras variedades, porém em “pé de igualdade”, sem hierarquia.

Não buscamos levá-los a aprender o “erro” a propósito de ocorrências de traços descontínuos populares em seus textos, mas de encaminhá-los à criticidade e à criatividade, mostrando que cada uso linguístico está relacionado a uma série de fatores que “regulam” a apropriação do dizer a especificidades, conscientizando-os da flexibilidade comunicativa¹⁴⁵.

A presença da grafia estilizada nos textos, por exemplo, deve ser vista como forma de “recriar” na escrita a oralidade e a variabilidade de nosso espaço sociolinguístico em

¹⁴⁴ Conforme orienta Edith Pinto Pimentel, em *Português Popular Escrito*. São Paulo: Contexto, 1990, que se refere a parte dessa produção.

¹⁴⁵ Tarefa integrante “do processo por que passa todo indivíduo” na sociabilização com a família e com a comunidade, mas que importa também à escola, que não pode se furtar a ajudar no empreendimento dessa competência (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 162).

coerência com o todo de referências que o texto constrói, e não como problemas ortográficos, postura que desconsidera qualquer reflexão sobre fatores estilísticos.

De tal forma, o trabalho de produção de textos aliado à variação linguística, ao contrário de inibir ou desvalorizar a palavra do estudante, ratifica-a e proporciona sua integração às diferentes vozes dos textos, constituindo prática de letramentos múltiplos. Os estudantes, assim, podem assumir sua palavra para de certo modo “dizer de si e de todos nós” (GUEDES, 2006, p. 56).

Portanto, a partir da perspectiva pela qual encaramos a produção textual dos alunos, estes passam a ser vistos como *sujeitos de linguagem*, *donos de seu dizer* e também como *estrategistas*, porque mobilizam recursos linguísticos para construir seus textos de modo expressivo. Por conseguinte, recai sobre eles o protagonismo do processo ensino-aprendizagem.

Após o trânsito pelo perfil da turma de alunos-informantes de classe popular e do detalhamento da sequência didática aplicada, passemos à análise do *corpus stricto* deste trabalho.

5 ESTUDO DAS CRÔNICAS DOS ESTUDANTES

5.1 Produção textual na escola: reflexões

De acordo com os saberes da competência discursiva, para os quais se volta a educação linguística formal, salientados na *seção 1.8 do capítulo 1*, estudar uma língua está para além da compreensão de formas linguísticas deslocadas de uso específico. Necessita observar, por exemplo, fatores que as condicionam, contextos que as envolvem, propósitos comunicativos que as movem, estratégias que as determinam e gêneros que as concretizam.

Considerar, portanto, a língua um conglomerado homogêneo e acabado de estruturas, gera pouca produtividade ao ensino e a destitui de algumas de suas características inerentes, como funcionalidade e expressão de intersubjetividade (BRITTO, 2006). Além disso, *afeta negativamente as condições de produção de texto na escola*.

Muito embora existam atualmente diversas reflexões sobre essas condições, (PÉCORA 1983; BRITTO, 2006; LEMOS, 1988; ANTUNES, 2003), nas quais já avançamos relativamente (FARACO, 2007), ainda pairam em algumas de nossas salas de aula “descaminhos” que precisam ser reconsiderados quando se propõe uma escrita como atividade discursiva, construtora de sentidos. Desta forma, nos é cabível a pergunta 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?”.

Diante disso, reconhecemos que a escrita escolar tem-se constituído, ainda, como reprodução de modelos previamente ditados e regida pelo juridismo¹⁴⁶, evidenciados em *coerções* (LEMOS, 1988) que tendem a rechaçar experiências linguístico-expressivas já trazidas pelos estudantes.

Alguns aspectos coercitivos, pelos quais passam sua produção escrita na escola, que elencamos a seguir, exemplificam essa conjuntura: a) *escrita sem interlocutor representado ou, ao contrário, super-representado*: escreve-se apenas para o professor, cuja função é dupla: ler e avaliar; b) *escrita como cópia*: escreve-se para gerar modelos copiados de fórmulas pré-definidas, sejam linguísticas, textuais ou de conteúdos bem delimitados; c) *escrita sem variabilidades de uso da língua*: escreve-se dentro dos limites, falsos, da imagem de língua homogênea que a escola prega, sem engendrar variações linguísticas; d) *escrita sem gêneros*

¹⁴⁶ 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.

definidos: escreve-se para preencher espaços em branco, sem se saber exatamente que gênero seguir; e) *escrita dicotomizada em relação à fala*: escreve-se sem a permissão de inter-relacionar fala e escrita, desconsiderando-se a complementação das modalidades; f) *escrita vazia de conteúdo*: escreve-se sem se ter o que dizer.

Tais posturas de artificialidade desencadearam uma “pedagogização” do ato de escrever escolar, que Pécora (1983) chama de *falsificação das condições de produção da linguagem escrita*, evidentes nas inadequações presentes no discurso escrito dos estudantes (BRITTO, 2006), reveladoras de que a escola os tem tornado escrevedores, porém não lhes tem oportunizado incorporar a escrita como prática de linguagem.

Muitas das inadequações, ao lado do raciocínio circular e da onipresença de lugares-comuns, referem-se a “formas linguísticas estereotipadas” empregadas para adequação à imagem de “língua culta única” que a escola, muitas vezes, propaga, baseada no equívoco da homogeneidade (LEMOS, 1988). Há, com isso, burocratização da produção de textos, que a reduz à *redação escolar*, gênero existente apenas na escola (ROJO, 2009), grandemente prejudicado quanto ao sentido.

Desse modo, tem-se negado ao aluno, em determinadas práticas escolares, seu direito de se assumir sujeito de linguagem. Tais fatores contribuem, pois, para que a *autoria* seja pouco praticada na escola. Segundo Oliveira (2004), a autoria se instaura na origem de todo dizer, quando um “eu”, produtor de linguagem, estabelece em seu dizer, de modo subjetivo e peculiar, textualidade e unidade. Esse é o processo de se assumir autor a partir de lugar social e de visão de mundo determinados, tanto na instituição escolar quanto em qualquer outra instância social.

Nos moldes como determinadas práticas escolares vêm tratando a produção de textos, nega-se ao aluno a possibilidade de tornar-se autor. Essa é uma função atribuída apenas dos grandes escritores da literatura ou do jornalismo, a quem a sociedade atribui prestígio.

Essa artificialidade contradiz o princípio da equívocidade da linguagem (PÊCHEUX, 1990), segundo o qual o discurso, em ato, é sempre equívoco, permitindo sempre sentidos, respostas e dizeres contraditórios. Escolher determinados modos de dizer em oposição a outros revela diferentes lugares sócio-históricos dos quais provêm os sujeitos, além de posicionamentos diversos sobre o mundo.

Se as práticas de letramento e de oralidade, originárias do ambiente sociocultural dos estudantes, fossem reconhecidas como válidas, de acordo com uma pedagogia culturalmente sensível, seriam criadas oportunidades de evidenciar contradições na escola que, vislumbradas

de modo crítico, poderiam permitir redirecionamentos enriquecedores do processo ensino-aprendizagem.

O *como se quer dizer* jamais se predefine antes de ser dito, de acordo com a visão de língua-discurso (cf. *seção 1.7.3*). Os sentidos e as formas constroem-se na medida em que o texto vai-se tecendo, conforme a textualidade vai-se estabelecendo, para lhe conferir unidade ao mesmo tempo em que se instaura, conseqüentemente, o efeito de autoria, presente “na origem de toda textualidade” (ORLANDI, 1988, p. 61).

Posto isso, argumentamos que a variação linguística, cotejada nos muitos discursos estabelecidos nas crônicas, estratégia detalhada na sequência didática, pode contribuir muito para o lançamento de feixes de efeitos de sentidos aos textos, já que “dizer de diferentes maneiras produz diferentes sentidos e estabelece diferentes referências imaginárias” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 88).

Tendo em vista esta reflexão sobre produção textual na escola e a sequência didática que empreendemos, lançamo-nos ao estudo dos textos dos estudantes, não sem antes deixarmos claros os critérios nos quais nos baseamos para sua seleção e para seu estudo.

5.2 Critérios de seleção e caracterização do *corpus stricto*

O *corpus stricto* desta dissertação compõe-se por 15 crônicas de autoria dos alunos-informantes da turma 1901, resultantes do processo de aplicação da sequência didática detalhada na *seção 4.2*, do *capítulo anterior*, cuja orientação, em forma de proposta de produção de texto, encontra-se na última etapa da sequência – item (VI) *produção final*.

O produto da sequência, 44 crônicas escritas pelo todo da classe, foi publicado em um *blog*¹⁴⁷, em cumprimento ao sentido social atribuído à prática da produção dos textos, conforme o objetivo da produção (*item I da sequência*). Além dessa publicação, houve outra – o livro artesanal – divulgada para a comunidade escolar, o que destacou a inscrição dos alunos no processo de autoria.

Do total das crônicas produzidas, selecionamos a amostra das 15 mais representativas, em consonância com os objetivos deste trabalho e com a validade da aplicação da sequência didática. Baseamo-nos, para realizar tal seleção, nestes *seis critérios básicos*:

¹⁴⁷ Endereço eletrônico: barata9ano2011.criarumblogcom.

a) *coerência com a proposta de produção e com o planejamento*: optamos por realizar uma primeira seleção, escolhendo aquelas que se mostraram mais coerentes com a proposta final de produção de texto e com o planejamento previamente realizado (delimitado no *item V* da sequência);

b) *comparação quanto ao tipo de variação*: optamos por comparar as crônicas pelo enfoque dado ao tipo de variação nos enredos (sociocultural, geográfica, modal, situacional, gíria), buscando deixar de lado, dentre as opções, as que muito se repetiam quanto a um mesmo tipo;

c) *diversidade entre tipos de variação*: optamos por textos que buscavam evidenciar mais de um tipo de variação (geográfica, sociocultural, situacional, modal e gíria), que realizavam, deste modo, mais complexo trânsito entre as variedades, apresentando maior riqueza de recursos linguísticos;

d) *criação de situações de interação “oral”*: optamos por textos que, predominantemente narrativos, criassem situações de interação que simulassem diálogos orais¹⁴⁸;

e) *presença de relações assimétricas*: optamos por textos que explorassem algum tipo de relação assimétrica (etária, profissional, hierárquica, educacional etc.) entre narradores e personagens ou apenas entre personagens;

f) *presença de poucos personagens*: optamos, finalmente, por textos, nos quais os estudantes incluíssem no máximo três personagens, afora o narrador, pois um grande número tornaria o estudo de um único texto extenso e exaustivo.

Sabedores de como é dificultoso enquadrar a crônica, híbrida por essência, em classes rígidas, arriscamo-nos a caracterizar o *corpus* baseando-nos em categorização que leva em conta os aspectos apontados na *seção 3.2*, do *capítulo 3*. São os seguintes os tipos abordados pelos estudantes:

a) *crônicas-conto*: organizadas numa estrutura narrativa de ares ficcionais que a aproxima dos contos, em que constam muitos diálogos, simulando conversações orais;

¹⁴⁸ Houve uma exceção entre os textos: a crônica (03), que é predominantemente argumentativa, mas que estabelece um enorme diálogo com o leitor.

- b) *crônicas-anedota*: organizadas predominantemente no modo narrativo, porém de teor temático altamente cômico, humorístico;
- c) *crônicas-confessionais*: organizadas em forma de confissão, estabelecendo intimidade entre o narrador e o leitor;
- d) *crônicas-diálogo*: organizadas predominantemente em forma de diálogo, exprimindo “conversação face a face”, o que as aproxima da oralidade;

Na constituição do *corpus stricto*, encontram-se seis *crônicas-conto*, de teor crítico-reflexivo, pois emitem juízos de reflexão sobre assuntos sociais. São as seguintes: (01), (04), (07), (08), (09) e (15). Há também sete *crônicas-anedota*, de teor obviamente humorístico, mas que, ainda assim, apresentam, algumas delas, críticas sociais: (02), (05), (06), (10), (12), (13) e (14). E apenas uma *crônica-confessional*, de teor argumentativo, (03), e uma *crônica-diálogo*, de teor metalinguístico, (11).

5.3 Procedimentos metodológicos de estudo do *corpus stricto*

O estudo do *corpus*, na visão de língua aqui assumida, não pode restringir-se, de forma alguma, *apenas a elementos dos componentes linguísticos em si*. Considerarmos que abordagens do tipo, por se basearem em concepção monolítica de língua, podem, de antemão, realizar somente a descrição de formas, ferindo a unidade de sentido dos textos.

Assim, optamos por privilegiar a unidade textual de cada crônica, observando como elas estabelecem a construção das personagens e dos narradores e como a variabilidade se mostra marcada na linguagem de cada um deles, índices inequívocos de sua “tipicidade” (social, geográfica, psicológica etc.).

Estudar os traços da variabilidade do dizer exige análise, classificação e interpretação, tarefas que esperam do pesquisador a partida de determinados pontos de vista teóricos. Assim, apoiamo-nos em um modelo proposto por Preti (2004), nomeado por ele de *Teoria da Conversação Literária*.

Tal modelo direciona-se às análises da variabilidade linguística em gêneros *literários*, porém o julgamos perfeitamente adaptável e aplicável a nosso propósito de estudo das crônicas dos alunos-informantes (PRETI, 2004, p. 164):

1. Estudo dos fatores extralinguísticos, trazidos pelas informações de ordem pragmática, em torno do diálogo de ficção, podendo-se lançar mão da teoria da variação linguística, no caso da caracterização das personagens, além das informações contextuais do narrador.
2. Estudo da interação propriamente dita, levando-se em conta as estratégias conversacionais estabelecidas *a priori*, por meio das informações do narrador.
3. Acompanhamento das estratégias conversacionais das personagens, como se comportam e suas possíveis alterações, no decorrer da interação.
4. Análise dos objetivos atingidos pelo uso das estratégias conversacionais, no início e durante a conversação.

Adaptando o modelo, compomos nossa forma de realizar o estudo do *corpus*, que prevê o engajamento dos alunos no *processo de produção do texto*, mobilizando *estratégias linguístico-expressivas* a partir das escolhas dentre os recursos verbais variados, presentes no sistema linguístico, para marcá-los no texto como “pistas” de leitura, de modo a *levar a cabo seu projeto de dizer*: construir universos internos ao texto com verossimilhança¹⁴⁹.

Nos enredos, movem-se as figuras ficcionais mais diversificadas, donos de vozes que expressam variedades linguísticas, postas *em interações comunicativas diversas*. Desse modo, *os sentidos das crônicas se estabelecem* nesse processo de produção textual.

Para a o estudo específico dos textos do *corpus stricto*, a que nos referimos como *macroanálise* e *microanálise*, seguimos quatro critérios básicos, que constituem *o levantamento das marcas da variação linguística e de seus efeitos de sentido*, realizado na *seção 5.4* deste capítulo.

Adotamos como *primeiro critério de análise das crônicas* a realização de leituras interpretativas, cujo foco está na observação dos interlocutores em interação e nas condições em que esta se processa, para municiarmos-nos dos seguintes elementos: categoria da crônica, tema, planos narrativos, foco narrativo, contexto de interação e características de personagens e narradores.

Como *segundo critério*, buscamos reconhecer nos personagens e narradores possíveis ou hipotéticos “falantes reais”, em situação de interação, como sugere Preti (2004, p. 201) ao tratar da “conversação literária”, embora estejamos convencidos de que, no texto, estes não passam de simulacros, não correspondentes a cópias fiéis da realidade linguístico-social.

Como *terceiro critério*, decidimos, em cada crônica, ressaltar as ocorrência da(s) principal(is) espécie(s) de variação explorada(s), demonstrando aquela(s) proeminente(s), de

¹⁴⁹ Nossa análise une princípios teóricos da Sociolinguística Variacionista (*seção 1.4, cap. 1*), porque observa as variáveis linguísticas em correlação com as extralinguísticas, da Sociolinguística Interacional (*seção 1.6, cap. 1*), porque focaliza cada situação de interação em si mesma, da Análise da Conversação (*seção 2.5, cap. 2*), porque considera os traços da oralidade como variação modal, e da Linguística do Texto (*seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.2, cap. 3*), porque analisa as crônicas pela perspectiva das pistas linguísticas marcadas no texto, além de voltar-se para fatores do gênero e do modo de organização textual, por exemplo.

acordo com as tramas dos enredos, desconsiderando as que, mesmo exploradas, sejam menos significativas para o todo do texto.

Os três critérios resumem-se na realização da *macroanálise*:

I) *Macroanálise* (contextualização da crônica): objetiva depreender o contexto que envolve as personagens e o narrador, atentando para o fato de este unir os planos narrativos, de modo a ocasionar mudanças em seu comportamento verbal em cada um deles, e buscando levantar *os atributos extralinguísticos* que integrem:

a) fatores “fixos” do indivíduo e de seu grupo social, que perpassam os tipos de variação *geográfica* e/ou *sociocultural* (papéis sociais, sexo, origem geográfica, idade, escolaridade, domínio social, rede de relações sociais etc.);

b) elementos “móveis” oriundos das situações de interação, que perpassam os tipos de variação *situacional* (grau de monitoramento, intimidade condicionamento psicológico, eventos de oralidade, de letramento etc.), *modal* (que confirmem traços da atmosfera oral, conversacional) e *gíria* (dependente também de “fatores fixos”, como identidade grupal – gíria de grupo, ou mesmo de fatores situacionais – gíria comum).

Essas informações são apresentadas, ao longo dos enredos, pelo narrador, pelas próprias personagens e pelas situações comunicativas criadas e constituem as *variáveis extralinguísticas* que afetam comportamentos verbais, permitindo que, por vezes, situemos os entes fictícios em variados pontos dos *continua* apresentados no *capítulo 2: rural-urbano, popular-culto, estigma-prestígio, menos monitorado-mais monitorado e oralidade-letramento*.

A *macroanálise* baseia-se nos princípios teóricos elencados ao longo do *capítulo 2*, especificamente nas *seções 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6*.

Como *quarto e último critério*, observaremos, em leitura atenta, as marcas linguísticas das crônicas, que se correlacionam com os atributos apontados na *macroanálise* e que se distribuem pelos níveis linguísticos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico), considerando os efeitos de sentido latentes em tais marcas. Dessa forma, as variáveis linguísticas, entrelaçadas aos perfis de personagens e narradores das crônicas, passam a ser significativa “chave” de leitura.

O quarto critério resume-se na realização do estudo do *corpus* a partir da divisão em dois blocos, componentes da *microanálise*: a análise das *marcas linguísticas* e a observação dos *efeitos de sentido*. Assim podem ser demonstrados estes blocos:

II) *Microanálise* (estratégias de variação linguística e efeitos de sentido):

a) objetiva realizar levantamento e análise das *marcas da variação linguística* nos níveis *fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico*, constituintes das *estratégias linguístico-expressivas* agenciadas pelos estudantes;

b) objetiva relacionar as estratégias agenciadas, presentes nos usos linguísticos de personagens e narradores, de acordo com as situações interacionais, aos variados *efeitos de sentido* (aspecto linguístico-discursivo) que estas fazem pulular, chegando a criar um pacto ficcional de verossimilhança com o leitor, dando-lhe, por exemplo, a sensação de estar presenciando conversas “face a face” entre falantes reais.

A *microanálise* baseia-se nas características das variáveis linguísticas do espaço sociolinguístico brasileiro, elencadas nas *tabelas 1, 2 e 3*, presentes, respectivamente, nas seções 2.2, 2.3 e 2.5, também do *capítulo 2*.

Para o estudo geral dos textos do *corpus stricto*, buscamos observar a atuação dos estudantes sobre os recursos linguísticos utilizados nas crônicas, de modo a considerar a produção dos textos de forma abrangente, o que será realizado na *seção 5.5*, deste capítulo, sob o rótulo de *observações sobre as estratégias de dizer*, cuja base está nas seguintes categorias de estudo:

I) *a textualização*: refere-se aos fatores mais ressaltados na análise específica que dotam as crônicas de textualidade;

II) *o gênero discursivo*: refere-se aos elementos determinantes do gênero crônica que tenham sobressaído na especificidade de cada texto;

III) *a experiência pedagógica*: relaciona-se aos aspectos importantes revelados nos textos, frutos dos procedimentos pedagógicos articulados na sequência didática;

IV) *os universos de referência*: direcionam-se para as observações sobre os aspectos temáticos engendrados pelos alunos nos textos, de acordo com o diálogo entre culturas e com as muitas representações dos sujeitos em interação;

V) *as experiências linguísticas*: ligam-se à manipulação das variedades linguísticas, de acordo com a abrangente experiência com os tipos de variação, rumo à apropriação, também, de recursos da linguagem culta;

VI) *o processo de autoria*: volta-se para a manipulação dos fatores que, advindos dos processos da produção textual, marcam nos textos a prática de autoria dos alunos.

Tendo em vista os procedimentos adotados, nossa pesquisa *focaliza métodos qualitativos* em detrimento dos quantitativos, pois se volta para interpretações e descrições dos dados presentes nas crônicas, perfazendo aspectos de suas singularidades e não observações de cunho estatístico, numérico.

Elencados todos os procedimentos metodológicos de estudo do *corpus stricto*, podemos passar à sua execução, que está dividida nos dois momentos apontados e desenvolvida nas duas próximas seções: *o levantamento das marcas da variação linguística e de seus efeitos de sentido e as estratégias de dizer no corpus estudado*.

5.4 Estudo específico do *corpus stricto*: levantamento das marcas de variação e de seus efeitos de sentido

A macroanálise mostra-se logo após a apresentação de cada crônica e, em seguida, apresenta-se a microanálise, dividida em tabelas separadas pelo discurso de cada interlocutor do texto (personagens e narradores), nas quais, do lado esquerdo, são feitos o levantamento e a descrição das marcas linguísticas da variação e, do lado direito, a análise linguístico-discursiva, salientando-se seus efeitos de sentido.

Crônica (01) – Produtor R. A.

Lucas era um menino de pele clara e olhos verdes, que sempre vivia brincando, jogando bola descalço e soltando pipa. Conhecido e adorado por todos na favela onde morava, rodava tudo, ruas, becos.

Quando foi ficando adolescente, Lucas conheceu novos amigos. Começou a sair cedo e voltar tarde para casa, sair tarde e voltar no dia seguinte. Sua mãe, sempre preocupada, começou a ir atrás dele nas madrugadas. Sempre perguntando a todos “Viu meu filho?”, mas a resposta era sempre “Não, senhora!”.

Até que um dia, numa dessas buscas, ela o encontrou totalmente drogado.

– Que que hove, meu filho?

– Nada não, mãe... Relaxa... Me dexa... Se adianta... Vaza daqui...

Sem saber o que fazer, sua mãe aos prantos foi de volta para casa. Lucas, junto com os amigos, fumava a erva, conhecida como maconha, todo tempo que ficava fora de casa.

Numa outra busca, sua mãe o encontrou sujo, descalço, machucado. Ele estava completamente viciado.

– Lucas?... Sua mãe lhe pergunta chorando muito.

– Não... aqui... agora é o... Pivete... Disse o menino.

Lucas já era vapor na favela, fazia rádio e ficou conhecido como Pivete.

Um dia, ele voltou para casa e sua mãe o recebeu de braços abertos e com lágrimas nos olhos mais uma vez. Só que agora, as lágrimas eram de felicidade.

R. A., Turma 1901

A) Macroanálise

A crônica enquadra-se na categoria *crônica-conto*, possui temática séria, marcadamente de tom reflexivo, pois aborda o contemporâneo problema do envolvimento, cada vez mais comum, de jovens com as drogas e com o submundo do crime organizado, que, quase sempre, faz suas famílias passarem por dores e angústias ao seu lado.

Ressalta o drama e o sofrimento de uma senhora, cujo filho adolescente, conhecido e benquisto, desde pequenino, por todos da comunidade onde vivem, torna-se viciado em drogas e se envolve no tráfico do local, chegando ao ponto de se degradar (“sua mãe o encontrou sujo, descalço, machucado”), assumindo outra identidade (Lucas vira Pivete), como num ritual de iniciação ao mundo marginalizado.

Desesperada e profundamente abalada com a situação em que o filho se encontra, ela ronda a favela nas madrugadas, procurando-o em todos os lugares, buscando resgatar-lhe do submundo.

Apesar do assunto trágico, o desfecho aponta para um positivo fim, no qual a mãe se agarra a um fio de esperança, pois o próprio rapaz a procura, sugerindo seu arrependimento, fato que o narrador deixa entrever: “Só que agora, as lágrimas eram de felicidade”.

O narrador escolhido pelo aluno-autor para o relato, embora se coloque numa posição apenas de observador, distante dos fatos, parece conhecer bem o universo no qual vivem as

personagens, está próximo dele e lhe é solidário, não o julga, pois, negativamente. Além disso, busca aproximá-lo, também, do leitor.

Os principais tipos de variação explorados no texto são:

- *o situacional*: determinado pela situação informal do colóquio familiar, em que se envolvem apenas mãe e filho, dispensando quaisquer monitoramentos linguísticos. A mãe está profundamente emocionada com o fato de encontrar o filho drogado, e este, por sua vez, mostra-se alterado psicologicamente graças ao entorpecimento causado pela droga. O fator psicológico é, deste modo, preponderante em seus comportamentos linguísticos;

- *o modal*: determinado pelo enquadramento das cenas de interação oral face a face entre mãe e filho, cujos traços de oralidade são cruciais;

- *o gírio*: determinado pelo universo marginal no qual está inserida a personagem Pivete.

B) Microanálise

Marcas linguísticas agenciadas estrategicamente pelo estudante para a construção das intervenções do narrador e da situação de interação entre as personagens:

Marcas linguísticas do discurso do narrador	Efeitos de sentido
<p>Plano léxico-semântico:</p> <p>“rodava tudo, ruas, becos” (gíria comum, cujo sentido é transitar);</p> <p>“fumava a erva, conhecida como maconha” (gíria de grupo erva, que significa maconha, explicação dada através do aposto);</p> <p>“Lucas já era vapor na favela, fazia rádio” (gíria de grupo vapor, que significa pessoa que vende drogas, e fazer rádio, que significa portar rádio transmissor para anunciar a entrada de policiais nas favelas).</p>	<p>Apesar de o narrador manter-se mais próximo das variedades cultas, a presença da <i>gíria comum</i> e das <i>expressões corriqueiras</i> apontadas, indicadoras de situações informais, em sua linguagem, revela efeitos de <i>espontaneidade</i> e de <i>simetria</i> entre este e o leitor.</p> <p>Além disso, a presença da <i>gíria do grupo dos marginais e dos drogados</i> mostra que o narrador compartilha do <i>background</i> das personagens, o qual ele tenta aproximar do leitor, adotando certo didatismo, demonstrado pelo aposto explicativo.</p>

<p>Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Só que</i> agora, as lágrimas eram de felicidade” (<i>Só que</i>, locução conjuntiva equivalente a <i>porém</i> ou <i>mas</i>, reveladora de informalidade).</p>	
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem mãe</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Que que</i> <i>hove</i>, meu filho?” (uso do marcador de foco reduzido <i>é que</i> e da monotongação de <i>houve</i>, muito comuns em situação de não monitoramento da linguagem).</p> <p>• Plano fonético-fonológico:</p> <p>“<i>Lucas?...</i>” (uso combinado e expressivo dos sinais de pontuação interrogação e reticências, para resgatar entoação oral de uma pergunta que envolve dúvida, numa frase curta e extremamente elíptica).</p>	<p>A presença dos traços da linguagem espontânea, não monitorada, serve aos efeitos da <i>naturalidade</i> e da <i>informalidade</i> familiar, advindos do questionamento emocionado que a mãe faz ao filho.</p> <p>Já a presença da pontuação expressiva é traço da oralidade que, na fala da mãe, traduz figurativamente a cena do questionamento emocionado, imprimindo efeitos de <i>presentificação</i>, como se o leitor estivesse diante dos dois.</p> <p>A frase curta e elíptica envolve elevado grau de implicitude, típico em situações orais como esta, em que parece que a mãe deixa em suspenso algo a mais que quer perguntar ao filho, como o porquê de ele ter deixado a situação chegar a tal ponto.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem Pivete</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Nada não</i>, mãe” (dupla negação, comum na fala espontânea);</p> <p>“<i>Me dexa...</i>” (próclise e monotongação, reveladoras tanto da variedade sociocultural do falante, quanto da situação espontânea e informal em que se encontra);</p> <p>“<i>Relaxa...</i>” (presente do indicativo como substituto do imperativo <i>relaxe</i>, empregado espontaneamente);</p> <p>“<i>Nada não, mãe... Relaxa... Me dexa... Se adianta... Vaza daqui</i>” (frases</p>	<p>Os traços da variação situacional (dupla negativa, próclise, monotongação e substituição do imperativo) traduzem os efeitos da <i>informalidade</i> da conversa familiar.</p> <p>As frases entrecortadas entre si, repletas de rupturas sintáticas, ressaltam o estado <i>entorpecimento</i> do rapaz drogado. Ao seu lado, estão as gradações, que marcam o <i>adensamento de seu estresse psicológico</i> e de sua irritação, e o uso expressivo das reticências, que ratificam o <i>estado de prostração</i> e simulam a entonação pausada, espraçada e arrastada da fala de alguém dopado.</p>

<p>entrecortadas entre si, pela presença das reticências, que demarcam rupturas sintáticas orais e denotam o estado psicológico da personagem; e uso do dêitico exofórico <i>daqui</i>);</p> <p>“<i>Não... aqui... agora é o... Pivete...</i>” (frase entrecortada internamente, com rupturas sintáticas, cujos constituintes são separados sem ordenação lógica, o que é corroborado pelas reticências expressivas, denotadoras do estado psicológico da personagem).</p> <p>• Plano léxico-semântico:</p> <p>“<i>Se adianta...</i>” (gíria comum, que significa “vá embora”);</p> <p>“<i>Vaza daqui</i>” (gíria comum de tom agressivo, expressão imperativa, que significa “mandar ir embora”).</p>	<p>A gíria grosseira <i>vaza</i> corrobora o grau de <i>irritação</i> do jovem, que, profundamente tomado pelo vício, nega a ajuda da mãe.</p> <p>A frase entrecortada internamente, cujas rupturas sintáticas bruscas quebram a ordem lógica, sugere maior estado de <i>debilidade</i> e revela a intensidade da ação da droga, demonstrando o quão drogado ele está em seu segundo encontro com a mãe.</p> <p>O dêitico de lugar <i>aqui</i> aponta para o entorno da situação de interação oral entre mãe e filho, <i>presentificando</i> a cena para o leitor.</p>
---	--

Tabela 4: *Análise da Crônica (01)**Crônica (02) – Produtor A. S. V.*

<p>[Sem título]</p> <p>Numa manhã de quarta-feira, fui ao mercado. Quando cheguei, estava lotado! Fiquei chocada com o tamanho da fila do açougue, que parecia mais um trem! Fiquei esperando a minha vez.</p> <p>Eu era a última a ser atendida. Quando já estava na minha vez, veio uma loura linda, o “colírio da rapaziada”, e ficou atrás de mim na fila.</p> <p>O açougueiro que ia me atender disse:</p> <p>– Bom dia! O que você deseja?</p> <p>– Moço, me vê um quilo de carne moída?</p> <p>– Ah, a senhora vai querê boi ralad...</p> <p>Ele finge que eu não estou mais lá e se vira para a loura como se estivesse encantado:</p> <p>– Bom dia, minha deusa! O que o anjo deseja?</p> <p>Eu fiquei chocada com aquilo e disse:</p> <p>– Moço, é a minha vez!!!</p> <p>Ele me deixou falando sozinha, ignorou minha presença e atendeu a loura primeiro.</p> <p>– Eu quero cinco quiloss de coxaaa... – disse a loura com uma voz doce e arrastada.</p> <p>– Claro! Tudo o que você quiser! – disse açougueiro.</p> <p>A loura pegou a coxa, foi embora toda se rebolando. E ainda me disse assim:</p> <p>– Quem mandou você ser feia, queriida!</p>

Depois de atendê-la, ele veio perguntar de novo o que eu desejava. Eu dei um tapa na cara dele e saí resmungando...

A. S. V., Turma 1901

A) Macroanálise

A crônica enquadra-se na categoria *crônica-anedota* e aborda um fato corriqueiro de interação entre pessoas na longa fila (“...que mais parecia um trem!”) do açougue de um supermercado. Possui tom humorístico, por representar uma situação inusitada, na qual, por sua bela aparência, uma mulher é atendida antes do narrador. Além disso, manifesta uma crítica ao domínio da beleza sobre regras de convivência social, o que se mostra tanto no discurso da personagem loura (“*Quem mandou você ser feia, queriida!*”), quanto no da personagem açougueiro (“Bom dia, minha deusa!”).

A *personagem-narrador* integra os planos da narração e do narrado, evidenciando seu estado emocional diante do fato de ter sido preterido na fila, a ponto de externar o ápice de sua revolta agredindo fisicamente o atendente, como prova de que não concorda com sua atitude: “Depois de atendê-la, ele veio perguntar de novo *o que eu desejava. Eu dei um tapa na cara dele e saí resmungando...*”.

O produtor do texto faz uso da diversidade linguística, através dos seguintes tipos de variação:

- *o modal*: evidenciado por traços de oralidade, que simulam a “realidade” da conversação concreta realizada pelas personagens entre si e pelo narrador com os leitores;
- *o situacional*: evidenciado pela espontaneidade de uma simples interação em um mercado e pelo estado psicológico das personagens.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do narrador (plano da narração)	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico: “Quando cheguei estava, lotado!”, “... que parecia mais um trem!” (exclamações</p>	<p>A pontuação expressiva manifesta a <i>entonação de surpresa</i> do narrador diante da longa fila que enfrentará. As aspas evidenciam que a caracterização “colírio</p>

<p>denotadoras de estado subjetivo);</p> <p>“... veio uma loura linda, o ‘<i>colírio da rapaziada</i>’” (aspas entonacionais).</p> <p>• Plano morfossintático:</p> <p>“Ele finge que não estou mais <i>lá...</i>”, “Eu fiquei chocada com <i>aquilo...</i>” (dêiticos que apontam para o lugar e para a situação);</p> <p>“Que <i>parecia mais</i> um trem...” (estrutura comparativa representante de informalidade).</p> <p>• Plano léxico-semântico:</p> <p>“Fiquei <i>chocada</i> com o tamanho da fila...” (gíria comum, que significa surpresa, estarecimento);</p> <p>“Foi embora <i>toda se</i> rebolando” (expressão de realce).</p>	<p>da rapaziada” é discurso de outras pessoas, e recuperam <i>entonação irônica</i>, insinuando que o narrador não compartilha desta opinião. Já os dêiticos apontam para aspectos do entorno da situação, como se convocasse o leitor para a cena.</p> <p>Por meio da gíria e da estrutura comparativa, o narrador manifesta claramente, ao leitor, seu <i>estarecimento</i> quanto ao tamanho da fila e seu <i>juízo de valor</i> sobre o andar peculiar da loura.</p> <p>Em conjunto, os traços linguísticos elencados revelam <i>simetria</i> e <i>informalidade</i> entre narrador e leitor, criando, para este, a <i>sensação de</i> que está envolvido numa <i>conversa espontânea</i>.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso do narrador (plano do narrado)</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Planos fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico:</p> <p>“–<i>Moço, me vê</i> um quilo de carne moída?” (forma de tratamento informal entre desconhecidos; e estrutura proclítica espontânea de pedido);</p> <p>“– Moço, é a minha vez!!!” (sequência de exclamações, que marca entonação de revolta).</p>	<p>Os traços variáveis apontados revelam que a personagem está diante de uma situação de extrema <i>informalidade</i>, na qual não necessita refletir sobre sua linguagem.</p> <p>O emprego das exclamações sequenciadas <i>resgata a entonação enfática do reclame</i> e realça o efeito de <i>nervosismo</i> da personagem frente ao fato de lhe terem pulado a vez na fila.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem açougueiro</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico:</p> <p>“<i>Ah</i>, a senhora vai <i>querê</i> boi <i>ralad...</i>” (marcador conversacional <i>Ah</i>; apócope do /r/ final, marcador de infinitivo);</p>	<p>Os traços apontados salientam o <i>discurso oral espontâneo</i> do açougueiro ao se dirigir ao narrador, o que é ratificado pelo gracejo com a expressão popular “boi ralado” (carne moída). A palavra <i>ralado</i>, incompleta e seguida de reticências, traço</p>

<p>incompletude da palavra por fator psicológico; <i>expressão popular</i> boi ralado por <i>carne moída</i>);</p> <p>“– Bom dia, <i>minha deusa!</i> O que o <i>anjo</i> deseja?” (ponto de exclamação que marca entonação emotiva, formas de tratamento denotadoras de impressão subjetiva).</p>	<p>da oralidade estilizado na escrita, expressa a <i>suspensão da fala</i> do açougueiro, que está <i>estupefato</i> e <i>surpreso</i> com a beleza da loura.</p> <p>Os itens lexicais e a presença da exclamação corroboram o estado de <i>deslumbramento</i> do rapaz diante da bela jovem.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem loura</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico:</p> <p>“– Eu quero cinco <i>quilossss</i> de <i>coxaaa...</i>”, “– Quem mandou você ser feia, <i>queriida</i>” (ortografia estilizada, com alongamentos vocálicos e consonantais).</p>	<p>Os alongamentos fonéticos estilizados reproduzem, no primeiro exemplo, a <i>entonação sensual</i> (“doce e arrastada”), enfatizada, sobretudo, pela escolha do item lexical <i>coxa</i>. Já no segundo exemplo, a entonação resgata o <i>tom de deboche</i> da personagem dirigido ao narrador. Ambos demonstram ainda seu modo afetado e individual de falar.</p>

Tabela 5: *Análise da Crônica (02)*

Crônica (03) – Produtor A. K.

Egoísta? Eu era sim!

Digo e repito: egoísta eu era sim! Não gostava que ninguém mexesse nas minhas coisas. Os meus pertences, pra mim, eram sagrados. Se alguém tocava num deles, eu ficava brava. E mais ainda, se quilo que pegassem sumisse, aí sim eu rodava minha baiana.

Na minha adolescência, minha mãe sempre gostou de usar minhas roupas. Ela sempre gostou de bancar a mais nova, Aff!!!

– Vai saí hoje, filha? Me empresta aquela blusinha curtinha que tu tem?

Ela dizia isso com aquele barulhinho irriiiiiitante do mascar chiclete!!! Só de lembrar me dá ódio!

Mas voltando ao assunto, eu era mesmo muito egoísta. Nas minhas amizades, até com meus namorados. Várias pessoas me davam conselho para mudar meu jeito, até meu amigo doidão.

– Pô, garota, tua vida é a maió complicação por causo disso... Relaxa, garota, larga a mão de sê egoísta, ninguém vai cumê o que é seu não...

Aos dezoito anos, vi que o tempo passou, mas até no amor era difícil. Não entregava meu coração pra qualquer um não! A sociedade comentava que isso não era normal e que escrever o nome da família e ainda cercar de arame era pura loucura!

Digo e repito: egoísta eu era sim! E pensava que ia ser assim para sempre, até que... um dia... meu próprio coração, meu confidente, me contrariou, me deixando de lado e me trocando por outro...

A) Macroanálise

Na crônica, enquadrada na categoria *crônica-confessional*, de teor argumentativo, porque busca sustentar o ponto de vista sobre o modo como o narrador, durante boa parte de sua vida, enxergou a si próprio. A partir dele, afirma enfaticamente ser egoísta, o que é frequentemente reiterado ao longo do texto.

O título “Egoísta? Eu era sim!” aponta para o fato de seu discurso construir-se como resposta a acusações anteriores, que parecem (ter sido) sempre dirigidas a ele. Para defender tal ideia, menciona determinados fatos de diferentes fases de sua vida, que se tornam argumentos, como seu incômodo ao compartilhar pertences e sua dificuldade para lidar com amigos e namoricos.

O fim do texto traz, num tom metafórico, atestado pelas imagens (“meu próprio coração, meu confidente, me contrariou” – personificação, por exemplo) uma mudança repentina em seu modo de ser, quebrando sua própria expectativa (“E pensava que ia ser assim para sempre”), além da do leitor, quando “seu coração” o contaria, trocando-o por outro coração. Em outras palavras, quando ele percebe-se verdadeiramente apaixonado por alguém, revela-se destituído do egoísmo que cultivara.

Toda essa atmosfera íntima é transmitida ao leitor através da simulação de uma conversa “face a face” pessoal, como se, fosse permitido confessar-lhe anseios e impulsos subjetivos, omitidos até mesmo da mãe, a quem critica (“Ela fazia isso *com aquele barulhinho iriiiiitante de mascar chiclete*”). Assim, a *variação modal* predomina no texto, porque o dota de profunda relação com a oralidade.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do narrador	Efeitos de sentido
<p>• Planos léxico-semântico e morfosintático:</p> <p>“<i>Digo e repito</i>: egoísta eu era sim!” (frase feita repetida, enfática e topicalizada, que destaca a declaração subsequente);</p>	<p>Alguns traços enumerados (repetição, reformulação, elipse) criam uma <i>ambiência oral</i>, fazendo com que o leitor sinta-se diante de alguém com o qual trava uma “conversa”, imprimindo <i>efeitos de ausência de planejamento</i> e de</p>

<p>“Não gostava que ninguém mexesse nas <i>minhas</i> coisas. Os <i>meus</i> pertence pra <i>mim</i> eram sagrados” (excesso de pronomes na primeira pessoa do singular, o que aponta para o egocentrismo do eu diante do interlocutor);</p> <p>“E aí sim eu <i>rodava minha baiana</i>” (frase feita, que manifesta revolta e agressão verbal ou física);</p> <p>“<i>bancar a mais nova</i>” (gíria comum, que significa <i>passar por</i>);</p> <p>“<i>Mas voltando ao assunto</i>, eu era mesmo egoísta” (marcador conversacional e elemento de reformulação do texto);</p> <p>“<i>Nas minhas amigas, até com meus namorados</i>” (frases elípticas).</p> <p>• Plano fonético-fonológico:</p> <p>“<i>Pra mim</i>” (forma reduzida sincopada);</p> <p>“<i>Aff!!!</i>” (interjeição reprovadora intensificada pelos sinais de exclamação);</p> <p>“<i>Aquele barulhinho irriiiiiitante</i>” (ortografia estilizada da palavra <i>irritante</i>, com alongamento vocálico enfático);</p> <p>“<i>até que... um dia... meu próprio coração</i>” (reticências expressivas).</p>	<p><i>presentificação</i>.</p> <p>Outros deles (gíria, redução, frase feita) garantem efeitos de <i>naturalidade</i>, de <i>descontração</i>, de <i>simetria</i> entre os interlocutores, já que o narrador parece sentir-se seguro diante do leitor, ao ponto de lhe confessar particularidades.</p> <p>Tal “diálogo” assume, então, <i>tom intimista</i>, permitindo ao narrador externar sentimentos e emoções (pronomes na primeira, interjeição, pontuação expressiva, alongamentos vocálicos), criando-se o efeito de <i>cumplicidade</i> com o leitor.</p>
---	---

Tabela 6: *Análise da Crônica (03)**Crônica (04) – Produtor C. V.*

<p style="text-align: center;">Esmola</p> <p>Eram quase quatro da tarde de uma sexta-feira, quando deixei meu escritório na zona sul. Fui até a garagem do prédio e de lá saí rapidamente. Entrei numa das vias sentido centro, com muita pressa, pois tenho uma reunião urgente.</p> <p>Ao chegar a Rio Branco, reparo em um sujeito do outro lado da rua, que parecia vir em minha direção.</p>
--

– Ô dotô, tem uns trocado pra mim almoçá? Disse o homem. Fiquei meio assustado, mas decidi puxar conversa:

– Espere! Vou ver se tenho algo no porta-luvas.

– Sim, sinhô.

Após haver dado os trocados, continuo a dialogar com o rapaz...

– Como se chama?

– Marco, sinhô.

– Você vive de esmolas?

– Não! Eu cato lata tamém.

– Você dorme nessa calçada?

– Não, eu durmo na Candelária. Só venho pra cá pra ganha uns trocadinho.

– Você tem família?

– Não sinhô! Tô na rua des dos sete ano, causo de que perdi minha mãe...

– E você tem quantos anos hoje?

– Vinte um.

A luz verde do semáforo me mandava ir. Logo após o diálogo com o rapaz, saí muito pensativo... Como pode este país viver só de promessas, tendo tanta gente necessitando de ajuda. Principalmente do governo, que está preocupado é em encher a própria barriga.

C. V., Turma 1901

A) Macroanálise

O tema da crônica é a desigualdade social, anunciada já no título “Esmola” e demonstrada através das diferenças sociais e econômicas entre o narrador e a personagem pedinte. Esta é um morador de rua, que sobrevive dos poucos trocados que pede e das latinhas que recolhe, aquele possui condições sociais muito diferentes destas: é um homem de negócios, talvez um empresário ou executivo.

O aluno-autor cria uma pequena situação de interação, um diálogo curto e rápido travado entre os dois, que se desenrola apenas durante o tempo em que o sinal está vermelho para os carros na Avenida Rio Branco. Ambos nem mesmo se despedem, pois o sinal verde “obriga” os carros a seguirem.

Apesar do medo inicial do narrador pela abordagem, já que o Rio de Janeiro é uma cidade violenta, ele busca conversar e saber um pouco mais sobre o rapaz, demonstrando estar sensibilizado com a situação deste, dirigindo-lhe perguntas sobre sua família, seu emprego, sua moradia.

Sendo assim, embora muito distantes socioeconomicamente, não há qualquer conflito entre ambos, apenas uma pequena troca verbal cotidiana movida pelos interesses do narrador, que poderia simplesmente ter dispensado o pedinte, após dar-lhe os trocados.

O tom da crônica adotado pelo estudante é o *crítico-reflexivo*, revelado ao final quando o narrador reflete sobre a carência dos mais pobres e rechaça as promessas e o interesse próprio das autoridades.

As variáveis extralinguísticas apontadas como influenciadores do comportamento verbal de ambos são principalmente do tipo *sociocultural*: a distinção entre as *classes sociais*, os *níveis de escolaridade* (presumíveis), as *profissões*, os *locais de moradia* e as *redes de contato interpessoal*. A desigualdade social criada entre os dois universos está demonstrada nos traços da variação linguística agenciados pelo aluno:

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do narrador (no plano da narração)	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Eram quase quatro da tarde</i>” (concordância do verbo <i>ser</i> com a expressão numérica, seguindo a norma-padrão);</p> <p>“<i>Ao chegar a Rio Branco</i>” (regência verbal incomum no uso corrente, face a <i>chegar em</i>);</p> <p>“Um sujeito que parecia <i>vir</i> em minha direção” (emprego do infinitivo do verbo <i>ir</i>, forma culta, no lugar de <i>vim</i>);</p> <p>“Após <i>haver dado</i> os trocados” (combinação de <i>haver e particípio</i>, em oposição a <i>ter e particípio, ter dado</i>, mais comum no uso corrente).</p> <p>• Plano léxico-semântico:</p> <p>“Entrei numa das <i>vias</i>” (item lexical incomum no uso corrente).</p>	<p>A linguagem do narrador passa a sensação de que se trata de um falante <i>erudito, escolarizado</i>. Esses efeitos são garantidos justamente pela presença das marcas prototípicas das variedades urbanas cultas, que permitem caracterizá-lo como “falante culto”.</p> <p>Sua linguagem coloca-o, portanto, em oposição ao pedinte da Av. Rio Branco, imprimindo, assim, os efeitos da <i>assimetria sociocultural</i> de ambos.</p>
Marcas linguísticas do discurso do narrador (no plano do narrado)	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Você tem família</i>” (pronomes de</p>	<p>As marcas, traços graduais, representantes de uma variedade comum, demonstram o fato de o narrador, por interagir com um</p>

<p>tratamento <i>você</i>, evidente no tratar de igual para igual);</p> <p>“<i>Vou ver se tenho algo</i>” (emprego de locução verbal, mais comum na linguagem cotidiana, pela forma simples <i>verei</i>).</p>	<p>rapaz humilde, numa situação irrefletida, buscar adaptar seu discurso, já que não necessita atentar para a linguagem. Criam-se, assim, efeitos de <i>espontaneidade</i> e de <i>proximidade</i> entre eles, desfazendo, ao menos durante a interação, a rigidez da assimetria anteriormente apontada.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem pedinte</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“<i>Ô dotô</i>” (forma de tratamento respeitoso e hierárquico <i>doutor</i>, com monotongação);</p> <p>“<i>Marco, sinhô!</i>” (forma de tratamento respeitoso <i>senhor</i>, apocopada);</p> <p>“<i>Uns trocado pra mim almoça...</i>” (concordância de número que omite o <i>-s</i> da desinência de plural dos nomes, quando existe outra marca num de seus determinantes; pronome oblíquo na função sintática de sujeito, face a <i>para eu</i>);</p> <p>“<i>des dos sete ano</i>” (forma reduzida da preposição <i>desde</i>);</p> <p>“<i>Eu cato lata tamém!</i>” (forma sincopada de <i>também</i>);</p> <p>“<i>causo de que perdi minha mãe</i>” (abreviação da locução conjuntiva causal <i>por causa de quê</i>, substitutiva de <i>porque</i> e alteração da vogal final de <i>causa</i>).</p>	<p>Os tratamentos respeitosos revelam que a personagem, face a uma pessoa de condições sociais mais elevadas, adapta seu discurso, dentro das possibilidades de seu saber linguístico, buscando monitorar sua linguagem.</p> <p>No entanto, a presença dos traços descontínuos populares deixa transparecer seu <i>background</i> sociolinguístico, gerando efeito de <i>popularização</i> de sua linguagem, coerente, pois, com seu papel social, com sua condição de catador de lixo, o que confirma a <i>assimetria</i> existente entre ambos e auxilia na verossimilhança do enredo.</p>

Tabela 7: *Análise da Crônica (04)*

Crônica (05) – Produtor J. L.

<p>Férias na cidade</p> <p>Há, há, há...</p>

Enzo e seus amigos não paravam de rir dos momentos que ele tinha vivido com seu primo que se chama Francisco, apelidado de Chico, e que vive no interior.

– Ai, esse Chico me fez passá por cada uma!... A pior foi o metrô que ele pensou que fosse uma cobra gigante. Queria tomar banho no Tietê, mas logo desistiu quando viu como o rio estava. E no shopping... Nós fomos no Mc Donalds e ele queria comer cuscuz... Eu acho que esse meu primo do interior tem um parafuso a menos.

Enquanto isso, no interior, Chico contava suas férias aos colegas:

– Ai, esse negócio de cidade grande nem é tom bom assim! Pra que tê rio se num pode tomar banho, é tudo sujo... Pra que pagar tão caro pra cumê ua besteira daquela... Só gostei mesmo de andá dento do metrô, que parece inté ua cobra gigante. Esse povo da cidade deve tê é dois parafuso a menos. Nas próximas férias, o Enzo é que vai vim pra cá!

J. L., Turma 1901

A) Macroanálise

O produtor da crônica imprime ao texto um tom *humorístico*, ao relatar as peripécias vividas por um típico morador do interior, Francisco, em São Paulo, durante uma visita que fez ao seu primo Enzo. Chico, como era conhecido, passou por um grande *choque cultural* ao se deparar com o poluído rio Tietê, no qual tentou se banhar, com o metrô, uma “cobra gigante” no seu modo de ver, e com uma famosa rede de *fast-food*, em que se come somente “besteira”.

A experiência da viagem recebe avaliações diferentes para os dois personagens: enquanto Enzo se diverte (“Há, há, há...”), contando para seus amigos as exóticas gafes do primo do interior, com “um parafuso a menos”, Chico avalia a vida na cidade grande num tom predominantemente negativo (“Ai, esse negócio de cidade grande nem é tom bom assim!”), criticando, inclusive, a poluição ambiental e os maus hábitos alimentares característicos da vida citadina.

O *narrador-observador* selecionado, além de apresentar aos leitores os elementos iniciais da história, introduz as falas dos personagens dirigidas aos seus respectivos grupos de amigos. Nota-se, entre tais relatos, uma *estrutura paralelística*, que os torna semelhantes na forma e na ordenação das ideias, ainda que perpassados por pontos de vista bem distintos.

Pelo fato de aparecer no texto um personagem ligado à vida provinciana e de se retratarem dois turnos de fala inseridos em ambientes de interação informais, evidenciam-se, na crônica, os seguintes tipos de variação:

- *o regional*: constituído pelos traços linguísticos inerentes à fala de um habitante de área rural, o que evoca, no texto, a forma de vida típica dessa região, acentuando ainda a *oposição* estabelecida entre campo e cidade, entre Chico e Enzo¹⁵⁰;

- *o situacional*: constituído pelos traços que remetem a uma conversa de adolescentes em situação de extrema informalidade, a qual dispensa o monitoramento linguístico.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso da personagem Enzo	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“– Ai, esse Chico <i>me</i> fez <i>passá</i> por cada uma!” (próclise e forma verbal apocopada de <i>passar</i>);</p> <p>“Nós <i>fomos no</i> Mc Donalds” (regência verbal do verbo <i>ir</i> pela preposição <i>em</i>, no lugar de <i>a</i>).</p>	<p>A conversa descontraída, típica de grupos adolescentes, levada a cabo por Enzo e seus amigos, é transmitida ao leitor pelas marcas do discurso da personagem (próclise, forma apocopada e regência), que lhe conferem tom de <i>espontaneidade</i> e de <i>ausência de cerimônia</i>.</p> <p>Assim, simulam-se a <i>naturalidade</i> e a <i>simetria</i> da ambiência informal de um diálogo entre amigos, pessoas íntimas.</p>
Marcas linguísticas do discurso da personagem Chico	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico:</p> <p>“– Ai, esse <i>negóço...</i>” (monotongação de <i>negócio</i>);</p> <p>“cidade grande nem é <i>tom</i> bom assim!” (monotongação de <i>tão</i>, por assimilação a <i>bom</i>);</p> <p>“<i>Pra</i> que <i>tê</i> rio se <i>num</i> pode tomar banho” (redução de <i>para</i>; infinitivo do verbo <i>ter</i> apocopado; forma monotongada de <i>não</i>);</p> <p>“<i>Cumê ua</i> besteira daquela” (alçamento vocálico e apócope de <i>comer</i>; desnazalização de <i>uma</i>);</p>	<p>Mantendo-se o paralelismo dos diálogos desenvolvidos no campo e na cidade, as marcas linguísticas graduais apontadas (monotongações, reduções, sínopes etc.), garantem à conversa de Chico, com os amigos do interior, os mesmos efeitos de <i>espontaneidade</i>, <i>simetria</i> e <i>informalidade</i> vistos na conversa de Enzo.</p> <p>Apenas um traço da linguagem de Chico demonstra o fato de ele ser um habitante da zona rural (a preposição <i>inté</i> predominante na variedade caipira), o que é corroborado no texto por seu estranhamento diante de alguns aspectos</p>

¹⁵⁰ Buscamos na análise não taxar incisivamente os traços graduais presentes na linguagem de qualquer brasileiro, reproduzidos pelo aluno no texto, como regionais, apenas por se tratar de uma personagem do interior.

<p>“Só gostei mesmo de andá <i>dento</i> do metrô” (forma sincopada de <i>dentro</i>, usada de modo pleonástico no texto).</p> <p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Nas próximas féria...</i>” (sintagma nominal sem plural redundante, índice não saliente, traço gradual);</p> <p>“... o Enzo é que <i>vai vim</i> pra cá!” (locução verbal espontânea <i>vai vir</i>, face a <i>virá</i>; infinitivo de <i>ir</i> na forma <i>vim</i>, em lugar de <i>vir</i>);</p> <p>“parecia <i>inté</i> ua cobra gigante” (forma arcaica da preposição <i>até</i>, representante do falar rural).</p>	<p>da cidade grande.</p> <p>O produtor buscou reproduzir a variedade caipira, contribuindo para traçar o perfil da personagem que criou, dando-lhe ares regionalistas e ratificando a distância não apenas cultural, mas geográfica entre os dois primos.</p>
---	---

Tabela 8: *Análise da Crônica (05)**Crônica (06) – Produtor B. M.*

<p>Gírias</p> <p>Ele tinha uma linguagem difícil e só de pensar em entendê-lo já me provocava arrepio. Então me dei conta de que as mudanças, com o passar do tempo, não atingiam apenas as roupas ou o avanço da tecnologia, mas também o modo como meu filho falava.</p> <p>Vê-lo numa conversa informal com os amigos é complicadíssimo, entendo como se estivessem falando em árabe:</p> <p>“Pô mano, na moral, tu tá ciente que te considero pra caramba, né? Mesmo se tu tiver mó boladão com o sistema, bato um lero contigo e fica tipo mó na paz... Tá ligado?! Esse povo fica tentando tira onda, pagando pau pá nós, mais quando chegamos com nossos irmãos chegamos strondando...”</p> <p>Linguagem estranha não acha?!</p> <p>Sim, eu sei o que são gírias, mas na minha época era bem diferente...</p> <p>Lembro-me bem de como eu gostava de me juntar com a moçada, só pra ficar de conversa fiada, mexer com os brotos. Vira e mexe, passava um chuchu na rua do Motinha, foi lá que eu encontrei o meu, botei no carango e me casei. É, sempre tinha de acontecer uma confa por conta de algumas crocodilagens dos bicho-goiaba, mas sempre ficava bacana no final. Sinto saudades enlouquecedoras desse tempo...</p> <p>Mas ta ligado que meu filho nunca vai entender né, mano.</p> <p style="text-align: right;"><i>B. M., Turma 1901</i></p>

A) *Macroanálise*

Conhecemos, na crônica, um pai, *narrador-personagem*, que confessa aos leitores, em tom de *conversa*, seu “repúdio” à linguagem do filho adolescente, cravejada por gírias e classificada, em suas próprias palavras, como “difícil”, “estranha”, de “provocar arrepios”. Como forma de comprová-la, cita um momento de “conversa informal” do jovem com amigos. O narrador associa esse vocabulário às tantas outras mudanças, inevitáveis com o tempo, que afetam o modo de vestir das pessoas e a tecnologia, por exemplo.

No transcorrer do texto, o pai, com a intenção de provar aos leitores que conhece o fenômeno gírio (“Sim, eu sei o que são gírias...”), incorpora em sua “fala” uma série de exemplos típicos da sua juventude, quando se “juntava com a moçada, só pra ficar de conversa fiada”, o que lhe desperta saudades (“Sinto saudades enlouquecedoras desse tempo...”), atestando o poder das gírias de remeterem ao modo de viver de grupos de determinada época.

O narrador, ao aproximar-se da linguagem do filho, encerra sua fala de forma *irônica e inesperada* (“Mas tá ligado que meu filho nunca vai entender né, *mano*”), surpreendendo o leitor e atribuindo ao texto um tom *cômico*, o que permite categorizá-lo como *crônica-anedota*.

Os tipos de variedade predominante explorados pelo aluno-autor são:

- *o modal*: na tentativa de estabelecer com o leitor um diálogo que se aproxima muito da conversa natural;
- *o gírio*: em lembrança a seu passado de jovem, o pai usa gírias de seu tempo e, mostrando estar “antenado” com os modismos juvenis do filho, menciona exemplos atuais/contemporâneos.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do narrador	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfosintático:</p> <p>Marcadores conversacionais: “Então me dei conta” (introdutor de turno), “Linguagem estranha, não acha?” (requerente de anuência), “Sim, eu sei o que são gírias” (reforçador de reposta),</p>	<p>O aluno buscou simular uma conversa oral entre narrador e o leitor. Assim, tal ambiência é garantida pelos traços de oralidade (sobretudo marcadores conversacionais), ocasionando efeitos de <i>presentificação</i>, <i>atualidade</i> e <i>reciprocidade</i> de uma conversa em</p>

<p>“Mas tá ligado que meu filho nunca vai entender <i>né</i>, mano?” (continuador fático).</p> <p>• Plano léxico-semântico:</p> <p>Gírias antigas, denotadoras da idade do falante: “moçada” (grupo de jovens), “conversa fiada” (diálogo banal, despretensioso), “brotos” (moças jovens), “chuchu” (moça atraente), “carango” (automóvel), “confã” (confusão), “crocodilagens” (traições), “bicho-goiaba” (indivíduo de caráter questionável, aproveitador), “bacana” (algo bom, positivo);</p> <p>Gírias mais atuais: “Tá ligado”, “mano” (gírias comuns que significam, respectivamente, entender e amigo, irmão).</p>	<p>andamento. Esses elementos reproduzem o caráter passageiro, num estilo oralizado, dos “movimentos” naturais da fala.</p> <p>A presença das gírias do tempo em que o narrador era jovem mostra que este não é um fenômeno apenas atual, moderno e revela a diferença etária, intergeracional das personagens.</p> <p>O narrador, que revela ser de mais idade, mostra que conhece o fenômeno e sabe que ele muda com o tempo. Assim, resgata a linguagem da juventude de sua época, o que imprime efeitos de <i>antiguidade</i> e de <i>saudosismo</i> a seu discurso, em oposição ao <i>afastamento</i> do falar “árabe”, distante, de seu filho.</p> <p>No entanto, para mostrar que está a par das mudanças e que tem ciência do <i>background</i> dos jovens de hoje, sobretudo porque interage cotidianamente com seu filho, incorpora de modo simétrico em seu discurso, num tom humorístico, gírias jovens atuais.</p> <p>Isso gera efeitos de <i>proximidade</i> com o filho e com o leitor que, implicitamente, parece já compartilhar deste universo gírio. O público-leitor é, então, concebido no texto como jovem.</p> <p>Assim, sua fala rechaça o efeito de <i>antiguidade</i> e imprime os de <i>atualidade</i>, sugerindo que o narrador ainda guarda o espírito da juventude, que é uma pessoa jovial.</p>
<p>Marcas linguísticas da citação do discurso da personagem filho</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano léxico-semântico:</p> <p>Gírias comuns e de grupo: “mano” (irmão), “na moral” (tranquilamente), “te considero” (tem apreço pela pessoa) “pra caramba” (muito), “boladão” (chateado), “bato um lero” (converso), “tentando tira onda” (tentando provocar), “pagando pau”</p>	<p>As gírias comuns e do grupo jovem, no discurso citado do filho, imprimem efeito de <i>atualidade</i> e de <i>informalidade</i> diante da situação descontraída de conversa entre pares.</p> <p>Os amigos e o filho mostram-se próximos, ao interagirem entre si, no comportamento</p>

(admirando), “strondando” (chamando a atenção de todos).	linguageiro, compartilhando de modo harmônico o mesmo <i>background</i> restrito.
--	---

Tabela 9: *Análise da Crônica (06)**Crônica (07) – Produtor E. R.*

[Sem título]
<p>Seu Moacir é um senhor muito simples e muito amado por todos, além de ser um excelente comerciante. Ele possui um modo todo especial de atender seus clientes. Eu fico observando como ele atende as pessoas: está sempre muito feliz, sempre brincando... Decido, então, ir lá perguntar por que age assim com todos.</p> <p>– E aí, seu Moacir? Tudo bem com o senhor?</p> <p>– Oi, meu jóvi... Tá tudo certim... Quê que tu vai querê hoje, fio?</p> <p>– Hoje eu num vô querê nada não. Só vim fazer umas perguntinhas pro sinhô. Pode sê?</p> <p>– Oxe, tá que nem os policial lá daquele lugá? Estados Unido? É assim que si diz, né?... Pode, fio, craro!</p> <p>– Há, há, há... Não, seu Moacir... Eu queria sabê como o sinhô faz pra ser sempre alegre, gentil com os clientes.</p> <p>– Como um comerciante normal ué, mas diferente... sempre quereno o mió pra ocês tudo. Aí, fica todo mundo sastifeito...</p> <p>Decido perguntar também sobre o dono do bar que fica do outro lado da rua, seu Mário. Seu Moacir não falava muito dele... E, como eles eram concorrentes, fiquei curioso:</p> <p>– Seu Moacir, não vejo o sinhô conversar com o seu Mário...</p> <p>– Rapaiz... Vô te conta ua coisa queu nunca contei pra ninguém... Desde muito tempo eu e o Mário, nós era amigo, num sabe? Eu tive a ideia da gente abri o bar, ele concordô. Nós trabalhava junto. Depois de uns tempo, ele num tava mais sastifeito... Decidiu abri o bá dele, quiria comprá o meu... Eu fiquei danado caquilo. A gente tivemo ua briga feeeeeia. Aí nós nunca mais se falô.</p> <p>– É seu Moacir, nem sempre aquela pessoa que tá mais próxima de você quer seu bem...</p> <p style="text-align: right;"><i>E. R., Turma 1901</i></p>

A) Macroanálise

A *crônica-conto* organiza-se predominantemente em torno de um diálogo que se desenrola entre o *personagem-narrador* e seu Moacir, dono de um bar comumente frequentado por aquele, homem muito humilde.

O diálogo move-se, sobretudo, pelas curiosidades do narrador acerca das singularidades que afastam seu Moacir de um comerciante comum (“possui um jeito todo especial de atender seus clientes”), já que este se mostra constantemente simpático, cordial,

“alegre e gentil” com os clientes de seu estabelecimento, o que o torna uma figura benquista por todos.

Intrigado com o fato de seu Moacir pouco se referir a seu Mário, dono do bar concorrente, “que fica do outro lado da rua”, o narrador decide perguntar-lhe sobre isto, e fica sabendo que eles foram sócios no passado e que tiveram a sociedade rompida por decisão de Mário, que chegou a propor a compra do bar de Moacir, o que foi sentido por este como uma “traição” do amigo.

Ao fim do texto, o tom *crítico-reflexivo* da crônica revela-se através destas palavras do narrador: “É seu Moacir, nem sempre aquela pessoa que tá mais próxima de você quer seu bem...”, que apontam para a reflexão sobre como, muitas vezes, alguém próximo, com quem contamos, atraiçoa-nos, fazendo a traição vir de onde se menos espera.

A informalidade da conversa de bar e as características socioculturais e sociolinguísticas de seu Moacir, principalmente, apontam para os tipos de variedade explorados pelo estudante, no texto:

- *o sociocultural*: revelado pelas características de seu Moacir, “um senhor muito simples”, que contrastam com a figura do narrador;
- *o situacional*: revelado pela conversa descontraída entre seu Moacir e o narrador-personagem sobre temas simples;
- *o geográfico*: revelado pelas origens geográficas de seu Moacir, que é uma personagem rurbana.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do narrador (plano do narrado)	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“E aí, <i>seu Moacir?</i> Tudo bem com o senhor?” (forma de tratamento informal, <i>seu</i> em redução de <i>senhor</i>);</p> <p>“Hoje eu <i>num vô querê nada não.</i>”</p>	<p>Não há muitas diferenças entre os planos da narração e do narrado, vazados numa variedade comum, afora as marcas do discurso “falado” não monitorado no âmbito do enredo. Sendo assim, optamos por não separá-los.</p> <p>O tratamento respeitoso e pessoal <i>seu</i></p>

<p>(formas monotongadas de <i>não</i> e de <i>vou</i>; forma apocopada de <i>querer</i>; e negativas redundantes, itens de linguagem espontânea);</p> <p>“Só vim fazê umas perguntinhas <i>pro sinhô</i>. Pode sê?” (forma reduzida de <i>para</i> e elisão com o artigo; forma apocopada de <i>senhor</i> com alçamento vocálico da vogal inicial);</p> <p>“Nem sempre aquela pessoa que <i>tá</i> mais próxima de <i>você</i> quer seu bem...” (forma aferética de <i>está</i>; e <i>você</i> usado como indefinido).</p>	<p><i>Moacir</i> demonstra o fato de o narrador estabelecer rotineiramente contatos próximos com personagem, o que imprime efeito de <i>intimidade</i> e de <i>empatia</i> entre os dois.</p> <p>Já as marcas graduais (aféreses, apóopes), além de ratificar essa harmoniosa e íntima convivência, revelam que, diante dessa personagem, o narrador pode usar a linguagem sem qualquer cerimônia, estabelecendo simetricamente um contato informal.</p>
<p align="center">Marcas linguísticas do discurso da personagem seu Moacir</p>	<p align="center">Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“Oi, meu <i>jóvi</i>... Tá tudo <i>certim</i>...” (desnazalização de <i>jovem</i>; despalatalização de <i>certinho</i>, com apócope da vogal final);</p> <p>“<i>Que que tu vai querê</i> hoje, <i>fio</i>?” (marcador de foco reduzido <i>é que</i>; concordância comum entre <i>tu</i> e o verbo; forma apocopada do infinitivo <i>querer</i>; forma despalatalizada ou vocalizada de <i>filho</i>);</p> <p>“<i>Oxe</i>, tá <i>que nem os policial</i> lá daquele lugá?” (abreviação da interjeição <i>oxente</i>, comum no Nordeste; expressão comparativa popular, face a <i>como</i> ou <i>tal qual</i>; sintagma nominal sem marcas redundantes de plural, em oposição a <i>os policiais</i>);</p> <p>“<i>Estado Unido?</i> É assim que se diz, né?” (sintagma nominal sem marcas redundantes de plural);</p> <p>“Pode, <i>fio</i>, <i>craro!</i>” (rotacismo de <i>claro</i>);</p> <p>“sempre <i>quereno</i> o <i>mió</i> pra <i>ocês</i> tudo” (redução da marca morfêmica -nd- para -</p>	<p>A personagem revela-se uma pessoa idosa (pelo tratamento <i>jóvi</i>) que é muito simpática, acolhedora e carismática com todos.</p> <p>Suas características de homem humilde, de dono de bar e de pessoa marcadamente de baixa escolaridade são despontadas através de sua linguagem, repleta de marcas prototípicas da variedade popular (os sintagmas nominais de plural não redundante, o rotacismo, a hipértese etc), que certificam seu tipo sociocultural.</p> <p>A insegurança linguística quanto à forma de dizer <i>Estados Unidos</i>, que corrobora para os efeitos de <i>popularização</i> de sua linguagem, aponta para o fato de ele estar diante de alguém com maior desenvoltura social e linguística.</p> <p>Ao lado dos traços populares de seu falar, nos deparamos com outros, geográfico-rurais (<i>mió</i>, <i>ocês</i>, <i>Oxi</i>), que se ligam a suas origens de homem nordestino, migrante, constituindo-o, assim, como um falante urbano ainda não completamente integrado, ao menos linguisticamente, talvez pela idade, ao <i>modus vivendi</i> citadino. Diante disso, garante-se também efeito de <i>regionalidade</i> em seu discurso.</p>

<p>n-; despalatalização, apócope e alçamento da vogal final de <i>melhor</i>; forma reduzida de <i>você</i>);</p> <p>“Aí, fica todo mundo <i>sastifeito</i>” (hipértese de <i>satisfeito</i>, fenômeno comum na variedade popular);</p> <p>“Vô te <i>conta ua</i> coisa” (apócope de <i>contar</i>; desnazalização de <i>uma</i>);</p> <p>“<i>nois era</i> amigo, num sabe?” (ausência de concordância entre o sujeito e o verbo, caso comum de redução do quadro dos pronomes na variedade popular);</p> <p>“Depois de <i>uns tempo</i>” (ausência de marcas redundantes de plural no sintagma nominal);</p> <p>“A <i>gente tivemo</i> uma ua briga” (ausência de concordância entre a expressão singular <i>a gente</i> e o verbo no plural <i>tivemos</i>, em forma apocopada, provavelmente por hipercorreção);</p> <p>“Aí <i>nós</i> nunca mais <i>se falô</i>.” (uso do reflexivo <i>se</i> em relação à primeira pessoa do plural, no lugar de <i>nos</i>; monotongação de <i>falou</i>).</p> <p>• Plano léxico-semântico e fonético-fonológico:</p> <p>“Eu fiquei <i>danado caquilo</i>” (item lexical <i>danado</i>, marca do falar nordestino; elisão e aglutinação das expressões <i>com e aquilo</i>).</p>	
---	--

Tabela 10: *Análise da Crônica (07)*

Crônica (08) – Produtor L. G.

[Sem título]

Ontem, a loja do seu Eduardo foi assaltada. Em plena luz do dia e em pleno funcionamento. De repente, apareceu um rapaz altamente desconfiável, rodeando a loja por inteiro. Em minutos, anuncia o assalto:

– Isso aqui é um assalto!!! Todo mundo queto nessa porra!

O assaltante se dirige a Eduardo e, muito nervoso, lhe diz:

– Esvazia o caixa e bota essa merda no saco, senão o bagulho vai fica doido mermão!

Com uma calma incomum, Eduardo lhe diz:

– Se acalme, jovem, vou fazer tudo que pedir...

Quando repentinamente, chega a polícia e o assaltante sai em desespero e faz um refém, Daniel, que é um dos funcionários de Eduardo. A polícia negocia com o bandido, que não coopera. Daniel, por ser um rapaz muito jovem, entrou em pânico com a situação:

– Não, moço, por favor, não me mata!

– Cala a boca, muleque, senão eu vô te apaga mermo!

A polícia reage e um revólver dispara: POW!

Daniel é baleado na nuca e cai desacordado. A polícia mais que depressa detêm o criminoso e o prende.

Após um tempo, uma equipe médica chega ao local e examina Daniel, dando a notícia a Eduardo:

– Seu funcionário foi baleado na cabeça e teve uma morte instantânea.

Com a cabeça baixa, Eduardo diz:

– Como, meu Deus, seguir a vida sem meu único filho?...

L. G., Turma 1901

A) Macroanálise

O produtor relata, na *crônica-conto*, um caso de violência urbana que poderia figurar em manchetes de qualquer jornal: um assalto seguido de morte. O acontecimento ocorre na loja de seu Eduardo, conhecido apenas como um senhor, proprietário do local. Na ocasião, um rapaz suspeito entra na loja e logo anuncia o assalto, deixando a todos muito nervosos.

Com a chegada da polícia, o assaltante faz um refém, um funcionário de seu Eduardo, se inicia uma negociação. No calor da tensão, o revólver do assaltante dispara contra a cabeça do refém e logo depois a equipe médica anuncia a seu Eduardo o trágico acontecimento: o rapaz está morto. O fim do texto revela a quebra de expectativa dos leitores, já que o funcionário é, na verdade, filho do dono da loja, que, desolado, revela ele mesmo, em discurso direto, a informação.

O texto assume, assim, tom crítico-reflexivo, ressaltado pelas próprias palavras do *narrador-observador* “Ontem, a loja do seu Eduardo foi assaltada. *Em plena luz do dia e em pleno funcionamento*”, por abordar o sério problema da violência, que assola a todos, aproximando-se das notícias jornalísticas.

Os tipos de variação linguística agenciados no texto são sobremaneira:

- *o modal*: decorrente do diálogo oral “simulado” que o narrador estabelece com o leitor;

- *o situacional*: decorrente, sobretudo, da tensão psicológica que envolve as personagens;

B) *Microanálise*

Marcas linguísticas do narrador-observador	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“a loja de <i>seu Eduardo</i> foi assaltada” (tratamento íntimo, revelador de informalidade);</p> <p>“Quando repentinamente, chega a polícia e o assaltante sai em desespero e faz um refém”, “Daniel é baleado na nuca e cai desacordado. A polícia mais que depressa detêm o criminoso e o prende.” (frases justapostas ou coordenadas em <i>e</i>, típicas da fala);</p> <p>“A polícia reage e um revólver dispara: <i>POW!</i>” (onomatopeia com letras em caixa alta, para representar o estrondoso barulho do disparo).</p>	<p>A função do narrador é apenas informar os acontecimentos aos leitores, por isto adota em algumas partes tom que se aproxima das notícias jornalísticas, o que é reiterado pelas escolhas lexicais, como “rapaz altamente desconfiável”, “uma equipe médica chega ao local” e “morte instantânea”.</p> <p>Apesar disso, sua linguagem está próxima das variedades comuns e deixa subentender certo convívio com as personagens, já que se refere ao dono da loja por <i>seu Eduardo</i>, tratamento que é indicador de informalidade.</p> <p>Há, além disso, marcas em sua fala que sugerem uma conversa natural com o leitor, como se buscasse presentificar, para este, a cena, o que se sustenta pelo alto som do disparo do revólver, que ele reproduz em seu próprio discurso, garantindo, desta maneira, efeitos de <i>figuratização</i>.</p> <p>Ademais, os “movimentos naturais da fala”, como a ausência de planejamento e a repetição, são apontados pela forte presença das estruturas coordenadas em <i>e</i>, organizador textual frequente nesta modalidade.</p>
Marcas linguísticas do discurso da personagem assaltante	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático e léxico-semântico:</p> <p>“Isso <i>aqui</i> é um assalto!!! Todo mundo <i>queto nessa porra!</i>” (presença dos dêiticos e da pontuação expressiva; forma nominal</p>	<p>As marcas do discurso do assaltante demonstram seu alto grau de tensão psicológica ao empreender o assalto. Sua agressividade é comprovada pela pontuação expressiva que acompanha suas frases, pelos índices de informalidade e</p>

<p><i>quieto</i> em monotongação, indicador de informalidade; presença do baixo calão, revelador de ira);</p> <p>“<i>Esvazia o caixa e bota essa merda no saco</i>” (<i>esvazia</i>, presente do indicativo como substituto do imperativo, <i>esvazie</i>; alternância de gênero <i>o caixa</i> e <i>a caixa</i>; verbo <i>bota</i>, de uso comum; <i>essa merda</i>, xingamento revelador de ira);</p> <p>“<i>senão o bagulho vai fica doido mermão!</i>” (gíria <i>bagulho</i>, que significa <i>situação</i>; forma apocopada de <i>ficar</i>; juntura sintática em aglutinação do vocativo <i>meu irmão</i>);</p> <p>“cala a boca <i>muleque</i>, senão eu vô te apaga mermo!” (alçamento da vogal da primeira sílaba de <i>moleque</i>; e monotongação em <i>vou</i>).</p>	<p>pela presença do baixo calão.</p> <p>Os xingamentos, as gírias e o vocativo que usa ou dirige aos funcionários da loja têm também a função de intimidá-los e de causar-lhes pânico, demonstrando poder, o que é muito comum em situações de assalto à mão armada.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem seu Eduardo</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Se acalme, jovem, vou fazer tudo que pedir</i>” (pronome proclítico, face a <i>acalme-se</i>; forma de tratamento <i>jovem</i>, indicadora de idade; <i>tudo que pedir</i> por <i>tudo o que pedir</i>);</p> <p>“<i>Como, meu Deus, seguir a vida sem meu único filho?...</i>” (vocativo comum em momento de desesperança).</p>	<p>A situação “instintiva”, irrefletida e de tensão psicológica é apresentada pelos traços graduais da fala de seu Eduardo.</p> <p>O tratamento dirigido ao assaltante revela o fato de seu Eduardo ser um idoso, o que é demarcado em sua linguagem.</p> <p>A pergunta dirigida a Deus mostra seu desespero com a morte do filho, o que se confirma pela pontuação expressiva, que sugere prolongamento do sentimento de dor e desolação.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem Daniel</p>	<p>Efeito de sentido</p>
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>Não, moço, por favor, não me mata!</i>” (<i>mata</i> por <i>mate</i>, forma alternativa do imperativo, mais espontânea devido à situação de tensão).</p>	<p>O discurso irrefletido do rapaz faz-se sentir justamente pelo envolvimento emocional e pelo medo. A pontuação expressiva revela tais sentimentos ao leitor.</p>

Tabela 11: *Análise da Crônica (08)*

Crônica (09) – Produtor K. A.

Conversa no supermercado

Acabei de recebê meu faz-me-ri e decidi que vô no mercado compra umas mistura. Oxi, o dia tá quente demais, vô de sombrinha... Quando cheguei lá avistei uma moça toda bem vestida, dos pé a cabeça. Então, arresovi puxá conversa com ela. Quem sabe num tem umas faxina pra mim fazê.

– Oi, tudo bem?

– Olá, senhora. Como vai?

– Tô bem graças a Deus. Ocê é daqui, moça?

– Não. Eu moro no Leblon.

– Ah tá, ocê tá perdida por aqui?

– Só estou a passeio na casa de uma amiga. E a senhora é daqui mesmo?

– Moro aqui pertim na comunidade dos Anjo.

– Ah, é a primeira vez que venho pra esses lados aqui. Eu gostei muito. São todos simples, ninguém quer ser melhor que ninguém. Lá onde eu moro as pessoas disputam até os chinelos de dedos.

Quando ela me disse isso, fiquei cum orgui danado da minha comunidade e do jeito simples do povo daqui. E fumo continuano a conversa:

– A senhora trabalha com o quê?

– Eu sô faxinera desde novinha. E ocê faz o quê?

– Eu sou fuzileira naval. A senhora tem disponibilidade de fazer uma faxina na minha casa?

– Oxi, chegô em boa hora. Craro que tenho. A gente tem que criá os menino, né? Num nego trabai.

– Estou indo embora... A senhora quer uma carona? No caminho passo o número do meu telefone.

– Craro! Antes, tenho que compra uas mistura pra casa.

– Sim, pode comprar. Se a senhora não for demorar, eu espero.

– Oxi, num vô demorá não. Ocê pode fica aqui mermo...

– Já comprei tudo. Vamo? Nossa, como as coisa tá cara, meu faz-me-ri acabô, mas foi justo.

Hoje percebi que nem todo mundo que tem crasse mais alta é ingual. As personalidade é diferente. Num é o dinheiro o verdadero valor de se humano, é o carati.

K. A., Turma 1901

A) Macroanálise

A aluna-autora dá vida a uma *personagem-narrador* que, no mercado próximo à sua residência, inicia conversa com uma jovem “toda bem vestida, dos pé a cabeça”. A partir do diálogo, conhecemos as principais características das duas, reveladores de sua desigualdade sociocultural, socioeconômica e geográfica: enquanto o narrador apresenta-se como uma pessoa humilde, de origens geográfico-rurais (uma rurbana), que trabalha como diarista e pertence a uma comunidade em que todos vivem em harmonia, sua interlocutora informa ser

militar e residente do Leblon, bairro carioca em que a maioria dos habitantes, apesar de pertencerem a uma classe mais alta, relaciona-se de modo conflituoso, disputando “até os chinelos de dedos”.

No transcorrer da conversa, a interlocutora, demonstrando simpatia pela diarista, oferece-lhe carona e a chama para trabalhar em sua casa, convites imediatamente aceitos. O narrador, encantado com tamanha gentileza, termina seu texto contestando um preconceito que carregava – “percebi que nem todo mundo que tem crasse mais alta é ingual” – e reconhece que o verdadeiro valor do ser humano não está no poder aquisitivo que possui, mas no caráter, o que atribui tom *crítico-reflexivo* à crônica.

As latentes diferenças entre ambos acentuam-se pela diversidade entre suas linguagens, o que torna os fatores *sociocultural* e *geográfico* os principais tipos de variação apontados no texto¹⁵¹:

- *o sociocultural*: evidenciado pela presença de distinções entre a personagem militar e o narrador – suas classes sociais, os locais onde vivem, suas profissões e seus graus de escolaridade –, o que torna visível, na linguagem deste, traços da variedade popular, e na daquela, traços das variedades urbanas cultas e comuns. Além disso, o fator idade também as diferencia;

- *o geográfico*: evidenciado pelos traços de um falar rural nordestino, que denotam a origem geográfica do narrador, revelam-no como falante rurano, migrante.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso da personagem-narrador	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfosintático e léxico-semântico:</p> <p>“Acabei de recebê meu <i>faz-me-ri...</i>” (expressão popular, cujo travamento silábico /r/ é apocopado);</p> <p>“compra <i>umas mistura</i>”, “toda bem</p>	<p>Não houve necessidade de dividir a fala do narrador entre os planos da narração e do narrado, porque sua linguagem não se altera de um a outro.</p> <p>Esse fato pode sugerir limitação de seu saber linguístico, já que ao menos na narração a expectativa geral é a do</p>

¹⁵¹ Muitas marcas encontradas no discurso do narrador, que a princípio poderiam ser relacionadas à variação sociocultural, são, entretanto, traços graduais, presentes na linguagem de qualquer falante brasileiro em situação de informalidade, (“compra”, “continuano”, “verdadeiro”), tipo de variação que não enfocamos nesta crônica.

<p>vestida, <i>dos pé a cabeça</i>” (concordâncias nominais sem marcas redundantes de plural);</p> <p>“Então, <i>arresovi</i> puxá conversa cum ela” (monotongação e prótese na forma <i>resolvi</i>, item indicador de origem geográfica);</p> <p>“quem sabe num tem umas faxina <i>pra mim fazê</i>” (pronomes oblíquos na função de sujeito, em lugar de <i>pra eu fazer</i>, traço gradual);</p> <p>“E <i>fumo continuano</i> a conversa” (alçamento vocálico de /o/, queda do fonema final /s/; síncope do /d/ na desinência –nd- de <i>continuando</i>);</p> <p>“<i>Craro</i> que tenho” (ortografia fonética para traduzir o rotacismo);</p> <p>“como <i>as coisa tá cara</i>” (ausência de concordância entre sujeito e verbo, face a <i>as coisas estão caras</i>);</p> <p>“nem todo mundo que tem <i>crasse</i> mais alta é <i>ingual</i>” (rotacismo de <i>classe</i> e forma epentética de <i>igual</i>, comum em palavras como <i>identidade</i> e <i>idiota</i>, na variedade popular);</p> <p>“o <i>verdadero</i> valor do se humano, é o <i>carati</i>” (monotongação em <i>verdadeiro</i>; apócope de /r/, seguida de palatalização de /t/ em <i>caráter</i>);</p> <p>“<i>Oxi</i>, o dia tá quente demais” (interjeição <i>oxente</i> abreviada, marca regional);</p> <p>“Quando lá cheguei <i>avistei</i> uma moça” (verbo transitivo direto <i>avistar</i>, marca regional);</p> <p>“<i>Ocê</i> é daqui?” (forma aferética do tratamento informal <i>você</i>);</p> <p>“fiquei cum <i>orgui danado</i> da minha comunidade” (forma nominal <i>orgulho</i> com despalatalização; item lexical regional <i>danado</i>, no sentido de muito,</p>	<p>discurso vazado de forma mais próxima às variedades cultas. Tal limitação o permite transitar, mais frequentemente, apenas entre variedades populares e comuns.</p> <p>Os traços descontínuos populares abordados (com estilização ortográfica), estigmatizados na sociedade, retratam na fala seu universo sociocultural de pessoa com baixa escolaridade e profissão humilde.</p> <p>Desse modo, cria-se o efeito de <i>popularização</i>, fazendo com que seu falar apresente-se como “rústico”, de alguém pouco instruído. Por figurar ao lado da linguagem da personagem militar, garante-se efeito de <i>assimetria</i>. Apesar disso, a conversa entre o narrador e a personagem militar não é conflituosa.</p> <p>Os elementos elencados, da variedade regional (a interjeição, as formas nominais, verbais e o pronome de tratamento), geram efeitos de <i>regionalismo</i>.</p> <p>Esses são os únicos elementos que permitem recuperar as origens geográficas nordestinas do narrador. Assim, os traços apresentados são pistas linguísticas para que o leitor construa sentidos.</p> <p>Com isso, o aluno alude ao fato de muitas empregadas domésticas da região Sudeste possuírem tais origens. É o migrante que, com pouca escolaridade, tem de sujeitar-se a empregos de baixa remuneração para custear sua vida na cidade.</p>
--	--

demasiado); “Num nego <i>trabai</i> ” (substantivo <i>trabalho</i> com despalatalização).	
Marcas linguísticas do discurso da personagem militar	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfosintático e léxico-semântico:</p> <p>“Só estou <i>a passeio</i>” (construção culta em oposição a <i>passeando</i>);</p> <p>“Ninguém <i>quer ser melhor que</i> ninguém” (estrutura comparativa mais afeita à variedade culta, face a <i>melhor do que</i>);</p> <p>“Olá, <i>senhora</i>” (forma de tratamento respeitosa, graças ao fator idade);</p> <p>“A senhora tem <i>disponibilidade</i> de fazer uma faxina” (item lexical coerente com a modulação do assunto: emprego).</p>	<p>Em oposição à linguagem do narrador, o discurso da militar está mais próximo das variedades cultas, de modo coerente com sua posição social, com o local onde reside.</p> <p>Sendo assim, a <i>assimetria</i> entre os <i>backgrounds</i> socioculturais dos dois é garantida no texto, ressaltando tais diferenças.</p> <p>No entanto, apesar de haver contraste linguístico, o contato entre ambos se mostra harmonioso, sem conflitos ou correções, revelando que a personagem militar possui alto grau de saber interacional.</p> <p>Ela trata o narrador, por exemplo, de forma respeitosa, graças à idade deste e ao fato de que, mesmo humilde, ele merece consideração em suas diferenças, o que desfaz, na interação, a assimetria anterior.</p> <p>Tal acontecimento revela, para a diarista, que nem todas as pessoas de classes mais altas tratam com desprezo pessoas de condições sociais e econômicas menos favorecidas.</p>

Tabela 12: *Análise da Crônica (09)**Crônica (10) – Produtor L. L.***Cristo Redentor**

Acabei de receber minha aposentadoria e decidi fazer um passeio no Cristo Redentor. Lembro-me sempre do Tom Jobim que canta “Cristo Redentor, braços abertos sobre a Guanabara”. O dia está muito ensolarado e próprio para esse tipo de passeio. Ao voltar no

Cristo, sempre me impressiono com a altura da estátua e com a beleza da cidade, que é realmente maravilhosa...

Momentos depois, olho para um banco e reparo num juvenzinho sentado, de cor parda, com o cabelo cortado, descolorido e espetado, bem à moda dos adolescentes hoje. Ele está uniformizado e um pouco sujo. Parece estar muito triste e chora enquanto observa a imagem que parece abraçar a cidade toda.

Decido, então, puxar conversa com ele. Quem sabe não posso ajudá-lo.

– Olá, rapaz.

– Oi.

– O que aconteceu com você?

– Nada não sinhô...

– Vamos, meu jovem, de repente posso te ajudar...

– Tá bom então, sinhô...

– Onde mora?

– No morro da Rocinha...

– Não é muito longe daqui... Quer uma carona? Posso te levar.

– Obrigado.

Enquanto descíamos as escadas tudo o que eu perguntava ele respondia com uma ou duas palavras. Percebi que ele estava apreensivo. Até que chegamos no local onde estacionei meu carro.

– Esse é o meu carro, jovem. Vamo lá?

Enquanto eu ligava o carro ele olhava muito agoniado de um lado para o outro. Começamos a andar. Ele ficou mudo a maior parte do caminho. Decidi então quebrar o silêncio, dizendo que não se preocupasse que o deixaria na subida da Rocinha, fui mostrando o caminho e dizendo que seguíamos na direção do morro.

– Qual é o seu nome?

– Ezequiel, sinhô.

– Eu me chamo José...

Conforme percorríamos os bairros, ele ia se acalmando.

– Qual sua idade?

– Onze anos.

– E esse uniforme? Que série você cursa?

– Terceira.

– Me diz uma coisa... Como você foi parar no Cristo sozinho?

– É que minha mãe sempre quiria levá eu no Cristo e nunca podia cadiquê tá sempre sem dinheiro daí ela mim deu uns trocado pa mim comprá frango depois da escola e eu queria conhecê o Cristo a maió tempão né daí peguei o dinheiro da minha mãe e fui só que não sabia voltá é aqui seu Zé brigadão.

O menino subiu correndo as ladeiras de uma das nossas maiores favelas. O Cristo é incrível e a cidade é maravilhosa, mas percebi, com aquele menino, que o abraço dele não alcança a todos.

L. L, Turma 1901

A) Macroanálise

O narrador da crônica é um senhor aposentado, José, que nos relata sua visita ao Cristo Redentor, em um “dia muito ensolarado”, perfeito para apreciar a beleza do Rio de Janeiro, “cidade realmente maravilhosa”.

Durante a visita, depara-se com um juvenzinho perdido chamado Ezequiel, de onze anos, morador da favela da Rocinha, “de cor parda, com o cabelo cortado, descolorido e espetado”, com quem trava o diálogo visto no texto. Após um tempo de conversa, o senhor oferece carona até a casa do menino, quando descobre que este somente conseguira realizar seu sonho de visitar o famoso ponto turístico gastando, escondido, o dinheiro que a mãe lhe dera para comprar frango.

Sensibilizado com as dificuldades enfrentadas por Ezequiel, o narrador reflete sobre a desigualdade social que assola o país e estabelece uma oposição entre a beleza da cidade e os problemas que existem nela, afirmando que o Cristo, apesar de incrível, não abraça a todos da mesma forma. A crônica revela, assim, tom *crítico-reflexivo*.

No transcorrer de todo o diálogo, evidencia-se que as personagens, além de possuírem origem social dessemelhante, apresentam considerável diferença de idade, marcada, inclusive, por suas escolhas linguísticas, o que aponta para a necessidade de enfocarmos, no subseqüente estudo da crônica, a variação *sociocultural*. Além disso, o fato de aceitar a carona de um desconhecido deixa Ezequiel “apreensivo”, revelando a necessidade de enfocarmos também a variação *situacional*.

B) *Microanálise*

Marcas linguísticas do narrador (plano da narração)	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfosintático e léxico-semântico:</p> <p>“Lembro-me sempre do Tom Jobim...”, “Quem sabe não posso <i>ajudá-lo</i>” (predominância da ênclise, acomodada à norma-padrão);</p> <p>“O dia está muito <i>ensolarado</i>” (item lexical incomum no dia a dia);</p> <p>“com o cabelo cortado, descolorido e espetado, bem <i>à moda</i> dos adolescentes de hoje” (locução prepositiva <i>à moda de</i> pouco comum no uso corrente);</p> <p>“Percebi que ele estava <i>apreensivo</i>” (item lexical afeito às variedades cultas);</p>	<p>A narrativa une os planos da narração e do narrado através do narrador-personagem. O discurso no âmbito da narração apresenta marcas prototípicas das variedades cultas, inclusive descontínuas da norma-padrão, o que configura a imagem do narrador como alguém de nível sociocultural mais elevado.</p> <p>A presença da ênclise e de itens vocabulares pouco comuns na linguagem corrente permite-nos situar sua figura como alguém que possui maior lastro cultural que a criança com a qual interage, o que se ratifica pela referência à canção de Tom Jobim no momento em que ele contempla a beleza do Cristo.</p> <p>Desse modo, sua caracterização “como</p>

<p>“dizendo que <i>não se preocupasse que o deixaria</i> na subida da Rocinha” (correlação verbal e pronome proclítico na variedade culta).</p>	<p>falante culto da língua” é oportuna para garantir a seu discurso efeitos de <i>erudição</i> e <i>assimetria</i> frente às marcas linguísticas do discurso do menino.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso do narrador (plano do narrado)</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano morfossintático e fonético-fonológico:</p> <p>“Vamos, <i>meu jovem</i>, de repente, posso <i>te</i> ajudar...”, “Esse é meu carro, <i>jovem</i>” (forma de tratamento revelador da idade; pronome proclítico em uso que denota informalidade);</p> <p>“<i>Quer</i> uma carona? Posso <i>te</i> levar.” (mistura de tratamento, comum na linguagem espontânea);</p> <p>“Até que chegamos <i>no</i> local” (regência comum do verbo chegar, face à culta <i>chegar a</i>);</p> <p>“<i>Vamo</i> lá?” (forma apocopada de <i>vamos</i>);</p> <p>“<i>Me</i> diz uma coisa....” (próclise em início de período).</p>	<p>A forma de tratamento <i>meu jovem</i> denota a idade do narrador, ao se dirigir ao menino, o que é confirmado pelo fato de ele ser um aposentado.</p> <p>Já as marcas graduais apontadas remetem o leitor à situação de <i>espontaneidade</i> em que o senhor, de condições socioculturais discrepantes das do menino, busca adaptar seu discurso a seu interlocutor e ao assunto banal da conversa.</p> <p>A assimetria entre as idades e os fatores socioculturais existe, mas se desfaz na busca do aposentado por interagir com o jovem, aproximando-se dele para ajudá-lo, compondo a situação espontânea na qual estão envolvidos, o que se mostra nos traços graduais (regência, apócope, próclise).</p> <p>Imprimem-se, deste modo, efeitos de <i>conformidade</i> e de <i>paridade</i>, consonantes com a atitude do narrador de tentar deixar Ezequiel mais à vontade, para que consiga levá-lo de volta para casa em segurança.</p>
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem Ezequiel</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“<i>Brigado</i>.” (forma aferética de <i>obrigado</i>);</p> <p>“Ezequiel, <i>sinhô</i>” (forma apocopada do tratamento respeitoso senhor);</p> <p>“<i>Tercera</i>” (monotongação de <i>terceira</i>);</p> <p>“minha mãe sempre <i>quiria</i> leva eu no <i>Cristo</i>” (metafonia na primeira sílaba de</p>	<p>Muitas marcas prototípicas da variedade popular (o uso dos pronomes, os sintagmas nominais não redundantes no plural etc.) compõem a linguagem de Ezequiel, menino pobre, morador de uma grande favela, ainda com baixa escolaridade, e desfavorecido economicamente.</p> <p>As frases curtas, por vezes monossilábicas, que profere, representam respostas diretas, muito comuns na</p>

<p><i>queria</i>; pronome reto na posição de objeto);</p> <p>“<i>cadiquê tá sempre sem dinheiro</i>” (locução conjuntiva popular aglutinada face a <i>por causa de que</i>, substitutiva de <i>porque</i>);</p> <p>“<i>ela mim deu uns trocado</i>” (variante do pronome pessoal <i>me</i>, por analogia a <i>mim</i>; sintagma nominal sem marcas redundantes de plural);</p> <p>“<i>pra mim compra frango</i>” (pronome oblíquo na função de sujeito do infinitivo);</p> <p>“<i>é aqui seu Zé brigadão</i>” (formas espontâneas de se referir a alguém com quem se tem intimidade e de agradecer);</p> <p>“<i>É que minha mãe sempre quiria leva eu no Cristo e nunca podia [] cadiquê tá sempre sem dinheiro [] daí ela mim deu...</i>” (ausência expressiva de pontuação em todo o trecho da fala do menino).</p>	<p>linguagem de alguém amedrontado ou constrangido diante de um interlocutor com posição ou classe social distinta da sua.</p> <p>Assim, inseguro diante do adulto desconhecido que lhe oferece carona, Ezequiel se mostra pouco desenvolvido verbalmente.</p> <p>As marcas situacionais revelam que aos poucos o menino foi se sentindo mais tranquilo, pois comprovava que seguia para a Rocinha. Ao chegar próximo à comunidade, desanda a falar atropeladamente – discurso infantil “embaralhado” – que o aluno-autor buscou reproduzir pela ausência expressiva de pontuação, lançando mão da mesma estratégia de Fernando Sabino na crônica <i>A escuridão miserável</i>, estudada na sequência didática.</p> <p>Ao fim de seu discurso, as formas de tratamento e de agradecimento <i>seu Zé e brigadão</i> ressaltam a situação de segurança em que a criança já se encontrava, podendo, por isto mesmo, tratar seu interlocutor de modo mais espontâneo.</p>
---	---

Tabela 13: Análise da Crônica (10)

Crônica (11) – Produtor A. C.

A viagem dos mineiros

Dois mineiros vieram ao Brasil.

– Uai, mas a viagem num é dundu Brasil?

– E num é!

– Então vamu muda o começo desse texto.

Dois mineiros vieram ao Rio de Janeiro.

– Agora tá bom!

– Vinemos no Rio numa época boa! Nu carnava!

– Oh! Bota boa nisso!

– Fumo num tar de sambódromo?

– E num fumo? Ô lugazim bom da gota!

– Muita muié!

- Ô se é...
 - Ficamo lá até o dia raiá.
 - Depois fumo na praia.
 - Qual o nome da praia mês... sô?
 - Era um tar de framengo.
 - Praia bunita... e mais muié!
 - Que pena que num truxemo nenhuma cum nós!
 - E num é...
 - Mais tarde quase à noitinha, fumu na fera de São Cristóvo!
 - Vixi! Parecia inté que nós tava em casa.
 - Dançamu forró a noitodinha...
 - Ai, que bateu aquela sardade!
 - E resorvemu vortá...
 - Mas como?... Nem conhecemo o Rio todo?
 - O Rio é grandemais... Num tem pobrema, nas próximas fêria nois vorta.
- Essa foi a viagem dos mineiros ao Rio. Com um modo diferente de falar e bom de contar.

A. C., Turma 1901

A) Macroanálise

As peripécias de dois mineiros, de origem sociocultural humilde, em viagem ao Rio de Janeiro são contadas na crônica, que se organiza predominantemente em diálogo, constituindo sua categorização como *crônica-diálogo*.

O texto sugere que as personagens estão envolvidas num evento comunicativo misto, no qual transitam entre atividade de letramento, pois estão escrevendo um texto sobre essa viagem, e de oralidade, já que conversam sobre suas impressões acerca da cidade do Rio. Sua conversa vai revelando tudo que o impressionaram na cidade: as mulheres, a praia do Flamengo, o Sambódromo e a Feira de São Cristóvão, reduto de rurbanos.

Apenas ao fim do texto, o narrador-observador se mostra ligado à função de autor, revelando aos leitores, que, na verdade, tudo se tratava de uma simulação, o que é corroborado pela expressão “Essa foi a viagem dos mineiros ao Rio” e pelo juízo valorativo e metalinguístico sobre a diferença do falar mineiro “Com um jeito diferente de falar e bom de se contar”. Assim, mostra não ser mineiro, estabelecendo assimetria geográfica com suas personagens. Trata-se, portanto, de uma crônica metalinguística, que reflete sobre a própria linguagem.

O principal tipo de variedade agenciado pelo aluno é o *geográfico*, que busca demonstrar as peculiaridades do falar mineiro do interior ou “mineirês”.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do discurso das personagens mineiras	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico, morfosintático e léxico-semântico:</p> <p>“<i>Uai</i>, mas a viagem num é <i>dendu</i> do Brasil” (interjeição típica da região de Minas Gerais; entonação resgatada pela ortografia fonética que aglutina <i>dentro</i> e <i>do</i>, marca regional);</p> <p>“<i>Vinhemos no Rio</i> numa época boa! Nu <i>carnavá!</i>” (epêntese de fonema nasal palatal ou nasalização assimilatória de <i>viemos</i>; regência comum <i>vir em</i>, face a <i>vir a</i>; monotongação de <i>carnaval</i>);</p> <p>“<i>Fumu num tar de sambódro?</i>” (apócope do fonema final e assimilação da forma <i>fomos</i>; /r/ pós-vocálico realizado como /r/, traduzindo o sotaque caipira; redução da proparoxítona <i>sambódromo</i> a paroxítona);</p> <p>“Ô <i>lugazim, sô!</i>” (síncope e despalatalização de <i>lugarzinho</i>; interjeição do falar mineiro caipira);</p> <p>“Muita <i>muié!</i>” (despalatalização de <i>mulher</i>);</p> <p>“Era um <i>tar de framengo</i>” (rotacismo de <i>flamengo</i>);</p> <p>“Praia <i>bunita</i>” (metafonia de <i>bonita</i>);</p> <p>“<i>num truxemo nenhuma cum nós!</i>” (monotongação de <i>não</i> e de <i>trouxemos</i>; pronome reto em função de complemento, frente ao pronome oblíquo <i>conosco</i>);</p> <p>“fumo na <i>fera</i> de São <i>Cristóvo!</i>” (monotongação de <i>feira</i>; desnasalização e monotongação de <i>Cristóvão</i>);</p> <p>“<i>Vixi!</i> Parecia <i>inté</i> que <i>nóis tava</i> em casa.” (interjeição comum em regiões interioranas, <i>vixi</i>; preposição arcaica de <i>até</i>, conservada em ambientes rurais);</p>	<p>O emprego de expressões da variedade caipira do falar mineiro (<i>Uai, sô, vixi, inté</i>) foi agenciado pelo aluno na composição das duas figuras típicas da região.</p> <p>As marcas de tal falar (<i>carnavá, tar</i>) revelam formas peculiares como o homem rústico, <i>camponês</i>, se expressa sobre o que observa na cidade do Rio, percebendo em tudo aspectos que o deixam deslumbrado: as belas mulheres, o carnaval, a praia.</p> <p>Assim, pela linguagem, o aluno explorou os contrastes entre o campo e a cidade e entre suas distintas práticas culturais.</p> <p>É curioso observar como o sentimento de pertencimento se fez sentido entre a identidade linguística e o fato de as personagens terem frequentado o forró da feira de São Cristóvão. Os forasteiros, índice revelado pela variação linguística das personagens, se identificaram com o local.</p> <p>Um dos modos de garantir os efeitos de humor do texto foi através da diferença que a variedade caipira destacada, diante de falantes da variedade carioca, o que nos faz geralmente achar “engraçado” o sotaque mineiro, demonstrando talvez um preconceito linguístico velado.</p> <p>No entanto o juízo sobre tal modo de falar, evidenciado na última frase proferida pelo narrador, não atribui aspecto negativo à fala caipira, senão a valoriza justamente pela diferença.</p>

<p>“<i>Dançamu forró a noitodinha</i>” “O Rio é <i>grandemais...</i> (forma apocopada de <i>dançamos</i>; representação expressiva de vocábulo fonológico, com aglutinações, que sugere a entonação e a melodia da fala de mineiros);</p> <p>“Ai, que bateu aquela <i>sardade!</i>” (troca de /l/ por /r/ comum em falares rurais, tentativa de traduzir o /r/ retroflexo do <i>caipirês</i>);</p> <p>“Num tem <i>pobrema, nas próximas féria nóis vorta</i>” (síncope e rotacismo de <i>problema</i>; sintagma sem marcas redundantes de plural, face a <i>nas próximas férias; nós</i> ditongado);</p> <p>“E num é?, E num fumo?, E num é...” (tentativa de traduzir o modo mineiro fático de interpelar).</p>	
--	--

Tabela 14: *Análise da Crônica (11)**Crônica (12) – Produtor M. S.***Foqueiras de plantão**

Num fim de tarde, em minha constante rotina, abro minha janela e me deparo com duas mulheres conversando. Fico interessado em saber do que se trata a conversa. Tento me aproximar delas, quando escuto:

– Sabe aquele home, o marido da Terezinha?

– Sei...

– Ele chegô onti de carro cuma mulé...

– De onde eles tava vinu?

– Num sei... mas coisa boa num deve de sê, por causo de que ela tava vestida que nem uma piriguete...

– Imagino que coisa boa num vem por aí mermo... Quero só vê quando a mulé dele descubri que ele tá trezenu outra mulé pra casa... Que homi safado!

– Puts grila! Vai ser pancada na certa...

– Vamu contá pra ela?

– Claro! Ela tem que sabê... Num é justo, pô...

Em seguida, elas se dirigem à casa de Terezinha. Batem à porta. Surpreendentemente, é a própria Terezinha que a abre.

– Oi meninas! Entrem, por favor... O que trouxe vocês aqui?

– Vinhemo te contá uma parada séria!

Mas antes que elas dessem a grande notícia, apareceu à porta a mulher que estava no carro com seu marido...

– Deixa eu apresentar uma pessoa pra vocês... está é minha cunhada Ana.

M.S., Turma 1901

A) Macroanálise

Encontramos, na crônica, um curioso tipo de narrador, que, apesar de recorrer às formas linguísticas da primeira pessoa, não se envolve no caso contado, já que apenas “abre a janela” de sua casa para observar, à semelhança de um *voyeur*, uma conversa entre duas mulheres “fofoqueiras de plantão”. Além de não participar da “confabulação” que se desenrola, o narrador distancia-se das personagens por apresentar uma linguagem vazada nas variedades urbanas cultas, em oposição à fala popular daquelas.

O diálogo, compartilhado com os leitores, é marcadamente *cômico*, desvelando um mal-entendido criado pelas fofoqueiras, que, ao verem o marido da vizinha Terezinha levar para casa uma mulher “vestida que nem uma perigete”, concluem, precipitadamente, tratar-se de traição. Quando resolvem contar a “parada séria” à suposta traída, ficam estupefatas ao saberem que a tal amante era, na verdade, Ana, irmã do marido – uma quebra de expectativa que também surpreende os leitores.

Na crônica, atreladas à construção do enredo, sobressaem a variedade *situacional*, que se liga à reprodução da conversa espontânea entre as duas mulheres, e a *sociocultural*, que marca a discrepância entre as falas das personagens e do narrador.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do narrador	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“elas <i>se dirigem à casa</i> de Terezinha” (regência de acordo com a norma-padrão <i>dirigir-se a</i>);</p> <p>“<i>Batem à porta</i>” (regência incomum na linguagem corrente, frente a <i>bater em</i>);</p> <p>“é a própria Terezinha <i>que a abre</i>” (próclise usada em acordo com o padrão);</p> <p>“<i>apareceu à porta</i> a mulher que estava no</p>	<p>As marcas prototípicas da variedade culta, que figuram no discurso do narrador, situam-no num grau de saber linguístico distinto do das personagens. Ele pode ser tomado como um “falante culto”.</p> <p>Elas garantem, assim, efeitos de <i>escolaridade</i> e de <i>erudição</i> ao discurso do narrador, que se revela destoante do das personagens.</p>

<p>carro” (locução adverbial incomum no uso corrente, frente a <i>apareceu na porta</i>).</p>	
<p>Marcas linguísticas do discurso das personagens fofoqueiras</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico:</p> <p><i>Primeira fofoqueira:</i></p> <p>“Sabe aquele <i>home</i>” (desnazalização de <i>homem</i>);</p> <p>“Ele <i>chegô onti</i> de carro <i>cuma mulê</i>” (monotongação de <i>chegou</i>; desnazalização de <i>ontem</i>; elisão e eclipse de <i>com uma</i>; despalatalização de <i>mulher</i>);</p> <p>“boa coisa <i>num deve de sê</i>” (variante da locução verbal <i>deve ser</i>, com preposição de realce);</p> <p>“<i>por causa de que</i> ela <i>tava</i> vestida <i>que nem</i> uma <i>piriguite</i>” (locução conjuntiva causal substitutiva de <i>porque</i> com alteração da vogal final de <i>causa</i>; forma aferética de <i>estava</i>; expressão comparativa popular, face a <i>como</i> ou <i>tal qual</i>; gíria comum <i>piriguite</i>, que significa mulher vulgar);</p> <p>“<i>Puts grila!</i>” (interjeição reveladora de estado psicológico);</p> <p>“Ela tem que sabê... num é justo <i>pô</i>...” (redução do termo de baixo calão <i>porra</i>);</p> <p>“<i>Vinhemo</i> te contá uma <i>parada</i> séria!” (epêntese de fonema nasal palatal ou nasalização assimilatória de <i>viemos</i>; gíria comum <i>parada</i>, que significa assunto).</p> <p><i>Segunda fofoqueira:</i></p> <p>“De onde <i>eles tava vinu</i>?” (ausência de concordância entre sujeito e verbo; redução da marca morfêmica –nd- > -n-);</p> <p>“Quero só <i>vê</i> quando a <i>mulé</i> dele</p>	<p>Já o discurso das personagens fofoqueiras, se comparados ao do narrador, revela alta <i>assimetria</i>.</p> <p>Encontramos em suas falas índices de <i>popularização</i> da linguagem (<i>deve de sê, mulé, por causa de quê, onti, eles tava</i>), explorados por fonética estilizada, únicos fatores reveladores de suas características socioculturais. Embora o narrador não cite quaisquer de seus atributos anteriores, focalizando apenas as cogitações que elas levantam em sua conversa banal sobre a vida alheia, tais marcas revelam tratar-se de falantes da variedade popular.</p> <p>Ao lado do aspecto sociocultural, a intimidade entre as duas, a situação de extrema informalidade na qual se envolvem e o assunto da conversa – intrigas e mexericos – tornam pertinentes os traços graduais de seu discurso, assim como a gíria <i>piriguite</i> e o xingamento <i>homi safado</i>, que sugerem sua falsa solidariedade feminina com a “traída” Teresinha, já que elas se movem pela fofoca e não pela solidariedade com a moça.</p>

<p><i>discubri</i>” (forma apocopada de <i>ver</i>; despalatalização de <i>mulher</i>; forma apocopada de <i>descobrir</i>);</p> <p>Que <i>homi safado!</i>” (desnaslização de <i>homem</i>).</p>	
---	--

Tabela 15: Análise da Crônica (12)

*Crônica (13) – Produtor R. M.***Taxista falador**

Sete da noite no centro da cidade do Rio de Janeiro. Hora de voltar para casa. Os vários meios de transporte são a solução de muitas pessoas: trens, ônibus, metrô e táxis. Um empresário que tinha acabado de sair do trabalho está diante de uma dessas escolhas. Muito cansado e querendo ir para a Ilha do Governador, onde morava, opta pelo táxi. Faz um sinal com o dedo e o carro amarelo para.

- Boa noite.
- Noite!
- Ilha do Governador, por favor.
- Sim, sinhô.

– Eu morei muito tempo na Ilha sabe aqueles prédio ali da entrada pois é mas tive que saí cadiquê tavo sempre sem dinheiro no final do mês comprando as peça do carro muita despesa sabe cumé já tô um tempão pa pegá os documento do carro...

O empresário, sem paciência, fez uma pergunta já tirando o dinheiro do bolso:

- O senhor tá morando aonde agora?
- Aqui mermo no carro faço minhas aventura tudim aqui...

Quando o carro para no sinal, o rapaz desesperado abre a porta, deixa o dinheiro no banco e some no meio dos veículos engarrafados.

- Ué? Opa! Cinquenta reais!

R. M., Turma 1901

A) Macroanálise

A crônica, cuja história é narrada pela perspectiva de um *narrador-observador*, tem como ponto de partida uma cena muito comum em grandes centros urbanos: a hora de voltar para casa.

Um empresário carioca, ao fim de um dia inteiro de trabalho, cansado, resolve pegar um táxi, que lhe proporcionaria um retorno tranquilo, longe da balbúrdia dos transportes coletivos. Ao entrar no carro, encontra, porém, um motorista verborrágico, que desata a falar sobre sua vida.

Na primeira oportunidade de fuga, quando o táxi para em um sinal, o homem, impaciente, abandona desesperadamente o veículo, deixando antes uma nota sobre o banco. A surpresa acontece no momento em que o taxista descobre a quantia: “Ué? Opa! *Cinquenta reais!*”. Esse desfecho do breve diálogo garante à crônica teor *humorístico*.

O motorista deixa transparecer aos leitores, por meio de seus atos linguísticos, sua identidade sociocultural. Este fato, atrelado à “simulação da conversa natural”, descontraída, o bate-papo numa viagem de táxi, determina a escolha das espécies de variedades consideradas na microanálise do texto, a *sociocultural*, a *situacional* e a *modal*:

- *a sociocultural*: determinada sobretudo pela contraposição entre os discursos do narrador e do taxista, o qual deixa entrever que se trata de um homem muito simples, sem moradia certa, motorista de um táxi “clandestino”;

- *a situacional*: determinada pela situação de espontaneidade de uma conversa entre taxista e passageiro, que denota o não monitoramento da linguagem das personagens;

- *a modal*: determinada pelo diálogo travado entre os dois e principalmente pela falação desenfreada do taxista.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso do narrador-observador	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfossintático e léxico-semântico:</p> <p>“Os vários meios de transporte são a solução” (concordância com marcas redundantes de plural);</p> <p>“Deixa o dinheiro no banco e <i>some</i> no meio dos veículos” (item lexical comum).</p>	<p>A linguagem do narrador não apresenta muitas marcas prototípicas das variedades cultas. Seu discurso é sobremaneira vazado em variedade comum, pois conta um fato simples ao leitor, de maneira também simples e descontraída.</p>
Marcas linguísticas da citação do discurso do taxista	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p>	<p>A forma de tratamento respeitosa <i>senhor</i> evidencia a cortesia com que o taxista trata seus passageiros.</p>

<p>“Sim, <i>sinhô</i>” (forma apocopada do tratamento cortês senhor);</p> <p>“sabe <i>aqueles prédio</i> ali da entrada” (concordância sem marcas redundantes de plural);</p> <p>“mas tive que saí <i>cadiquê tavo</i> sempre sem <i>dinhero</i>” (conjunção causal reduzida de <i>por causa de que</i>, substituta popular de <i>porque</i>; aférese da sílaba inicial de estava e alternância morfofonêmica da desinência modo-temporal <i>-vo</i> por <i>-va</i>; monotongação do ditongo em <i>dinheiro</i>);</p> <p>“sabe <i>cumé</i> já <i>tô</i> um <i>tempão</i>” (alçamento da vogal da sílaba inicial de <i>como</i> e elisão de <i>como é</i>; forma aferética e monotongada de <i>estou</i>; aumentativo expressivo de tempo, denotador de informalidade);</p> <p>“<i>pa</i> <i>pegá os documento</i> do carro...” (forma reduzida de <i>para</i>; forma apocopada do infinitivo <i>pegar</i>; concordância sem marca redundante de plural de <i>os documentos</i>);</p> <p>“Eu morei muito tempo na Ilha [] sabe aqueles prédio ali da entrada [] pois é [] mas tive que saí...” (a ausência de pontuação em toda esta fala da personagem é traço de seu falar verborrágico);</p> <p>“<i>pa</i> <i>pegá os documento</i> do carro...” (presença da pontuação expressiva, que revela assalto do turno de fala do taxista).</p>	<p>As marcas descontínuas da variedade popular, exploradas através de ortografia estilizada (<i>tavo, cadiquê, os documento, aqueles prédio</i>), deixam entrever que o taxista é um homem muito humilde, com baixa escolarização, garantindo a sua linguagem <i>popularização</i>, coadunada com tais condições sociais.</p> <p>O efeito do desenrolar de uma “conversa natural” é conseguido graças aos traços de oralidade (marcadores conversacionais, pontuação, dêiticos), que remetem o leitor à cena do interior do veículo, como se ele estivesse ao lado do passageiro ouvindo tudo o que dizem.</p> <p>A informalidade dessa “conversa” é revelada pelas variantes situacionais (formas aferéticas, apocopadas e reduzidas), que garantem efeitos de espontaneidade discursiva.</p> <p>A ausência de pontuação, que perpassa toda a fala mais longa do taxista, imprime efeitos de um <i>discurso atropelado e embaralhado</i>, sem pausas, relacionado diretamente ao traço de sua personalidade, pessoa verborrágica, pouco preocupada em cooperar na conversa com seu interlocutor.</p> <p>Seu falar desenfreado somente é interrompido quando o passageiro faz uma pergunta para que ele pare de falar – efeito agenciado pelo uso das reticências.</p>
<p align="center">Marcas linguísticas do discurso da personagem passageiro</p>	<p align="center">Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“Boa noite” (cumprimento cortês);</p> <p>“O senhor <i>tá</i> morando <i>aonde?</i>” (frase protocolar, reveladora da cortesia do passageiro; forma aferética de <i>está</i>; emprego de <i>aonde</i> por <i>onde</i>).</p>	<p>O passageiro, conforme informações do narrador, estava extremamente cansado, por isto mesmo optou pelo táxi para retornar para casa. Assim, ele troca poucas palavras com o taxista “falador”.</p> <p>A pergunta que faz é seguida de sua ação de abandonar o carro, o que mostra ser apenas uma estratégia de cortesia diante</p>

	<p>de seu interlocutor, com quem não quer travar longo diálogo.</p> <p>As formas verbal e pronominal que emprega revelam a situação de informalidade em que está envolvido e seu estado psicológico de exaustão e de impaciência, fato que o leva a assaltar o turno de fala do taxista.</p>
--	--

Tabela 16: *Análise da Crônica (13)**Crônica (14) – Produtor T. P.***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

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;
- *o geográfico*: presente sobremaneira no discurso de dona Ana, mulher migrante nordestina.

B) *Microanálise*

Marcas linguísticas do discurso do personagem-narrador	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfosintático e léxico-semântico:</p> <p>“Eu vivo <i>a observar</i> minha vizinhança” (construção sintática da norma típica de Portugal, em detrimento de <i>vivo observando</i>);</p> <p>“onde <i>há pessoas</i>” (verbo <i>haver</i> no sentido de existir empregado impessoalmente, de acordo com o padrão);</p> <p>“<i>Esqueci-me de</i> dizer” (regência de esquecer-se, verbo pronominal, que segue o padrão);</p> <p>“catador de <i>recicláveis</i>” (item lexical pouco usado na linguagem corrente);</p> <p>“<i>Junta-se às duas</i>” (o efeito seria outro em <i>Se junta com as duas</i>, regência segundo a norma-padrão);</p> <p>“<i>Estavam os três a</i> fofocar” (concordância entre verbo e sujeito posposto);</p> <p>“<i>olha-os</i> com um sorriso irônico” (predomínio da ênclise);</p> <p>“<i>Não fica atrás</i> nas fofocas” (item de linguagem menos monitorada, mais descontraída);</p> <p>“<i>seu João</i>” (forma de tratamento em linguagem não monitorada);</p> <p>“muito <i>gente boa</i>” (item gírio comum, reveladora de intimidade);</p> <p>“<i>Eu vivo a observar minha vizinhança</i>” (pronomes de primeira pessoa, marcadores de envolvimento do narrador);</p> <p>“<i>Esqueci-me de dizer...</i>”, “<i>Voltemos ao caso.</i>” (retomada de assunto após digressões e inclusão do leitor como</p>	<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.</p> <p>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, assim, “movimentos naturais” da comunicação oral, simulando uma interação cooperativa presentificada e atual, como se o narrador se pusesse diante do leitor, o que é confirmado pelo dêitico <i>aqui</i>.</p>

<p>parceiro da “conversaço”, pelo pronome de primeira pessoa do plural);</p> <p>“Todos os dias <i>aqui</i> na rua...” (dêitico de lugar).</p>	
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem dona Ana</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico, morfosintático e léxico-semântico:</p> <p>“<i>Oxe</i>, minha fia” (redução de <i>oxente</i>, interjeição muito comum na região Nordeste do Brasil);</p> <p>“só pode ser um <i>fuzuê desgramado</i>” (itens lexicais comuns no Nordeste, que significam grande confusão);</p> <p>“<i>Olhe</i> lá” (forma subjuntiva comum no Nordeste);</p> <p>“o <i>vizim</i>” (despalatalização em <i>vizinho</i>);</p> <p>“no maió <i>aperrei</i>” (monotongaço do item lexical <i>aperreio</i> da região Nordeste, que significa agonia);</p> <p>“Duvido que ele não <i>pegou</i>” (pretérito perfeito por pretérito perfeito composto <i>tenha pegado</i>);</p> <p>“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);</p> <p>“<i>tava mei cabrero</i>” (aférese dos fonemas iniciais de <i>estava</i>; monotongaço em <i>meio</i>, gíria <i>cebreiro</i>, que significa desconfiado, ressabiado com monotongaço ei > e).</p> <p>“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>; hipétese e apócope de <i>perguntar</i>);</p>	<p>Para representar D. Ana como uma personagem migrante nordestina, que vive na cidade, mas que ainda guarda muitos traços 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>“<i>pro</i> povo” (redução de <i>para</i> e elisão com o artigo seguinte, <i>por por para o</i>);</p> <p>“<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>	
<p>Marcas linguísticas do discurso da personagem seu João</p>	<p>Efeitos de sentido</p>
<p>• Plano fonético-fonológico e morfosintático:</p> <p>“É <i>mermo!</i>” (marca da pronúncia regional carioca, presente na fala de pessoas de vários níveis sociais em situações informais);</p> <p>“<i>Deve de ser</i> bagunça” (variante da locução verbal <i>deve ser</i>, com preposição talvez de realce);</p> <p>“<i>cadiquê</i> aquele povo” (aglutinação da locução conjuntiva <i>por causa de que</i>, substitutiva de <i>porque</i>, expressão popular);</p> <p>“aquele povo vive <i>arrumano</i>” (síncopa da consoante /d/ de <i>arrumando</i>);</p> <p>“<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>);</p> <p>“<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);</p> <p>“Eu <i>vi eles</i>”(saliência do pronome sujeito em função de objeto, marca popular);</p> <p>“<i>Deve tudo ter 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>);</p>	<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>

“até <i>rumar</i> essa confusão” (aférese do fonema inicial /a/ de <i>arrumar</i>).	
Marcas linguísticas do discurso da personagem Fernanda	Efeitos de sentido
<p>• Plano morfossintático:</p> <p>“<i>O que que tá</i>” (uso do marcador de foco reduzido <i>é que</i>);</p> <p>“<i>Me falaram</i> que ela <i>tava</i>” (uso da próclise e aférese dos fonemas iniciais de <i>estava</i>).</p>	<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 um amigo e da mãe, pessoas íntimas.</p>
Marcas linguísticas do discurso da personagem transeunte	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico:</p> <p>“<i>é que tá rolando</i> uma festa” (marcador de foco <i>é que</i>; aférese de <i>está</i>; emprego da gíria <i>rolando</i>, que significa acontecendo).</p>	<p>Os termos <i>tá</i> e <i>rolando</i> do discurso do rapaz apontam para o fato de ele estar diante de uma situação informal de interação, em que é permitido usar a gíria comum, que marca justamente a ausência de cerimônia entre os falantes.</p>

Tabela 17: Análise da Crônica (14)

Crônica (15) Produtor – K. V.

<p>O Ex-presidiário</p> <p>Alessandro foi preso em 2008 porque roubou 2kg de feijão de um supermercado, para alimentar seus filhos. Ele ficou três anos preso. Em março deste ano foi solto e começou a procurar emprego. O primeiro lugar que ele procurou foi a padaria de seu Manoel.</p> <p>– Seu Manel, acabei de saí do presídio e preciso de um emprego pra alimentá as criança.</p> <p>Quando viu Alessandro, seu Manoel quase não quis ouvi-lo, mandou os seguranças do lugar expulsarem Alessandro a ponta pés. E ainda gritou:</p> <p>– Além de ser preto safado, esse ladrãozinho de merda que trabalhar aqui?</p> <p>Alessandro vai à delegacia dar queixa de seu Manoel. Chegando lá ouve do delegado:</p> <p>– Alessandro, né? Você precisa de testemunhas pra que a queixa seja aceita. Como você é ex-detento acho difícil conseguir...</p> <p>Alessandro procurou várias pessoas envolvidas no episódio, mas nenhuma delas testemunhou a seu favor. Ele percebeu pela primeira vez na vida o que é a Justiça!</p> <p style="text-align: right;">K. V., Turma 1901</p>
--

A) Macroanálise

O aluno-autor, na *crônica-conto*, versa sobre um assunto polêmico: a difícil reintegração e aceitação social do ex-presidiário Alessandro que, motivado por dificuldades financeiras e pela necessidade de alimentar sua família, furtou 2kg de feijão de um supermercado, ficando, por isto, preso por três longos anos, o que deixa implícito os muitos casos de impunidade em nosso país, em que algumas pessoas que cometem crimes mais graves sofrem penas mais leves.

Na voz de um *narrador-observador*, ficamos sabendo sobre as diversas injustiças pelas quais passou Alessandro após a saída da prisão: escorraçado e discriminado quando foi em busca de uma oportunidade de emprego com o conhecido “seu Manel”, dono de uma padaria, que ele parecia frequentar; ignorado na delegacia quando procurou dar queixa pelo preconceito racial sofrido; e descreditado pelas pessoas que presenciaram os insultos, que negaram servir de testemunhas.

Ao se referir a tema tão sério, o tom do texto não poderia ser outro senão o *crítico-reflexivo*. O aluno-autor demonstra suas críticas ao sistema judiciário do país, sobretudo pelo fato de não haver qualquer preocupação com a reintegração dos ex-detentos, o que é corroborado pelo pensamento de teor irônico da personagem, revelado através da voz narrativa, em discurso indireto livre, “Ele percebeu pela primeira vez na vida o que é a Justiça”.

As situações de interação oral por que passa a personagem comprovam ser a variação *situacional* e a *modal* as mais proeminentes no texto.

B) Microanálise

Marcas linguísticas do discurso da personagem Alessandro	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfosintático:</p> <p>“<i>Seu Manel</i>, acabei de <i>sai</i> do presídio” (tratamento respeitoso <i>seu</i> por <i>senhor</i>, revelador de informalidade; e forma apocopada de <i>sair</i>);</p> <p>“preciso de um emprego <i>prá alimentá as criança</i>” (redução de <i>para</i>; forma apocopada de <i>alimentar</i>; sintagma</p>	<p>A informalidade da situação de interação entre o dono da padaria e Alessandro, pessoas com certa intimidade, é conferida pelas marcas apontadas (apócope e redução). O efeito de proximidade entre os dois é atribuído pelo tratamento <i>seu</i>.</p> <p>O sintagma <i>as criança</i> pode ainda ser índice do nível sociocultural da personagem.</p>

nominal sem redundância de plural, face a <i>as crianças</i>).	
Marcas linguísticas do discurso da personagem Seu Manoel	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico:</p> <p>“Além de ser preto <i>safado</i>, esse <i>ladrãozinho de merda que</i> trabalhar <i>aqui?</i>” (os xingamentos <i>safado</i>; o diminutivo de desprezo; e a gíria comum <i>de merda</i> são índices do estado psicológico da personagem; forma apocopada do verbo no infinitivo <i>quer</i>);</p> <p>“trabalhar <i>aqui</i>” (presença do dêitico de lugar).</p>	<p>O estado emocional de raiva de seu Manoel, conhecido de Alessandro, que considerou um despautério o “ladrãozinho” tê-lo procurado em busca de emprego, é ratificado pela presença dos xingamentos e da gíria.</p> <p>Esse fator psicológico rechaça a atenção linguística, evidente na forma verbal <i>que</i>. O dêitico atualiza e figurativiza a cena para o leitor.</p>
Marcas linguísticas do discurso da personagem delegado	Efeitos de sentido
<p>• Plano fonético-fonológico e morfossintático:</p> <p>“Alessandro, <i>né?</i>” (marcador conversacional, para buscar anuência do interlocutor);</p> <p>“Você precisa de testemunhas pra que a queixa seja aceita. Como você é ex-detento acho difícil conseguir...” (forma reduzida de <i>para</i>; e reticências expressivas que deixam implicitudes).</p>	<p>A conversa travada com o delegado recupera a copresença dos interlocutores, o que é reforçado pelo marcador conversacional <i>né</i>, que demonstra o fato de o delegado estar diante de Alessandro confirmando seu nome, dito anteriormente.</p> <p>A pontuação expressiva busca simular entonação de alguém que desencoraja outro – informação não explícita, apenas sugerida pelas reticências.</p>

Tabela 18: *Análise da Crônica (15)*

5.5 Estudo geral do *corpus stricto*: observações sobre as estratégias de dizer

Esta seção objetiva realizar uma consideração geral sobre o *corpus stricto*, conforme as categorias que elencamos na *seção 5.3*. Ressaltamos, numa visão ampla, a atuação dos estudantes sobre os recursos da variação utilizados nas crônicas, no intuito de confirmar ou refutar a hipótese inicial da pesquisa: se houve uso estratégico da exploração da variação linguística.

I) *Textualização*

A partir do estudo sociolinguístico, pudemos perceber que os traços de variação marcados nos discursos revelaram-se potentes meios de estabelecimento de certos fatores de textualidade das crônicas, como a coerência, a unidade de sentido, tendo em vista que se mostraram excelentes recursos para a construção de personagens e narradores, determinando-os em relação a seus “tipos”, a seus atos linguísticos e às diversas situações comunicativas em que se envolvem, tornando-se um aspecto a mais para sua construção e para a determinação de seus universos.

Para isso, os estudantes exploraram diferentes traços dos níveis¹⁵² fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, como vimos, marcando-os no texto como “pistas” para a leitura. Essa exploração revelou-se determinante em algumas crônicas, porque, somente pela linguagem, foi possível saber certas características de dadas personagens, que não se explicitavam nas informações dos narradores.

Na *Crônica (09) – Produtor K. A.*, por exemplo, não há qualquer menção da personagem-narrador quanto à sua origem geográfica, fato que, como leitores, confirmamos apenas por meio das marcas linguísticas de sua variedade geográfico-rural, que a situam como “falante” rurbana, no *continuum rural-urbano*, já que é uma cidadina que guarda hábitos, trejeitos e traços linguísticos rurais.

Os seguintes exemplos dos planos fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, explorados como variação geográfica pelo estudante, demonstram sua pertinência na construção da personagem: “*Oxi*, o dia tá quente demais” (interjeição regional), “Quando lá cheguei *avistei* uma moça” (verbo *avistar*, marca regional), “*Ocê* é daqui?” (tratamento informal *você*, marca regional), “fiquei cum *orgui danado* da minha comunidade” (despalatalização de *orgulho* e vocábulo regional *danado*, no sentido de muito, demasiado).

O efeito de regionalismo, obtido pelo emprego dessas marcas, desponta para o leitor a estratégia empregada pelo autor para traçar, através da linguagem da personagem, um perfil mais coerente em relação ao “tipo” que buscava representar, além de ativar o conhecimento prévio do leitor de que muitas domésticas da região Sudeste possuem semelhantes origens.

O recurso da variação revelou-se *expressivo*, além de seu atributo evocativo e figurativo, pela manipulação de ortografia fonética estilizada, que exprimiu “transcrições”

¹⁵² É importante frisar que alguns fenômenos explorados pelos alunos não figuravam na bibliografia sociolinguística lida, o que determinou que fizéssemos dadas escolhas para descrevê-los.

fiéis tanto da oralidade na escrita (variação modal) quanto dos aspectos socioculturais típicos de determinados personagens, sobremaneira os “falantes” da variedade popular (variação sociocultural).

Um exemplo do uso expressivo da variação encontra-se na *Crônica (10) – Produtor L. L.*, na qual se buscou evocar a imagem da cena em que uma criança, a personagem Ezequiel, de 11 anos, manifesta-se verbalmente de modo atropelado e repetitivo, despertando no leitor a sensação de estar diante da personagem, ouvindo seu modo de falar, graças ao uso estilístico dos procedimentos da escrita, como a ausência da pontuação:

[...]
 – É que minha mãe sempre quiria levá eu no Cristo e nunca podia cadiquê tá sempre sem dinheiro daí ela mim deu uns trocado pa mim comprá frango depois da escola e eu queria conhecê o Cristo a maió tempão né daí peguei o dinheiro da minha mãe e fui só que não sabia voltá é aqui seu Zé brigadão.
 [...]

A partir da estratégia, o aluno reafirmou as disparidades intergeracionais que vinham sendo estabelecidas entre o aposentado e o menino durante a interação. Além disso, diferenças de outros aspectos da variação sociocultural também se fazem presente, já que Ezequiel é uma criança de baixa condição social, cuja mãe, pessoa de poucos recursos econômicos, mesmo morando tão próximo ao Corcovado, não o havia levado para conhecer o Cristo.

Outras estilizações encontradas na crônica evocam, por meio da grafia fonética, a variedade popular de Ezequiel, cujas marcas salientes são profundamente estigmatizadas na sociedade, incluindo o garoto no polo esquerdo dos *continua popular-culto* e *estigma-prestígio*, como nos atestam os exemplos de sua linguagem, contrastantes com os da linguagem do narrador: “*pa mim compra frango*” por *para mim* (redução de *para*), “*cadiquê tá sempre sem dinheiro*” por *por causa de quê* (locução conjuntiva aglutinada), no discurso de Ezequiel; “*Lembro-me sempre do Tom Jobim*” (predomínio da ênclise), “*Percebi que ele estava apreensivo*” (item lexical culto), no discurso do narrador;

Na *Crônica (01) – Produtor R. A.*, o narrador-observador construído pelo aluno demonstra ser conhecedor do universo marginalizado dos drogados, pois adota termos gírios do grupo dos traficantes (“*fumava a erva*”, Lucas já era *vapor* na favela, *fazia rádio*”) para se referir às ações da personagem Lucas, o pivete.

Com o objetivo de construí-la como um menino degradado pelas drogas, o produtor do texto buscou também fazer uso dos recursos da própria escrita para imprimir traços de variação modal à sua linguagem, evocando para o leitor a situação de entorpecimento em que ele se encontrava em dois momentos do texto: “*Nada não mãe... Relaxa... Me dexa... Se*

adianta... Vaza daqui...” (frases entrecortadas entre si), “Não... aqui... agora é o... Pivete...” (frase entrecortada internamente).

No primeiro exemplo, do discurso de Lucas, explora-se a pontuação expressiva para ressaltar a entonação pausada, “um falar amolecido”, do rapaz debilitado pelo uso da droga. Já no segundo exemplo, revela-se o adensamento deste estado de prostração, pois ele estava mais drogado no segundo encontro com a mãe que no primeiro, fato que contribui para que o leitor perceba as fases de transformação pelas quais o menino foi passando, contribuindo para a verossimilhança do enredo.

Já na Crônica (11) – *Produtor A. C.*, o estudante buscou evocar o falar mineiro, como atributo profundamente afeito às personagens criadas. A variação regional e modal foram exploradas por meio de traços léxico-semânticos, fonéticos-fonológicos e morfossintáticos, construídos com ortografia estilizada, salientando-se o fato de as personagens serem “forasteiras” em passeio pelo Rio de Janeiro: “Ô lugazim, sô” (marcador conversacional e interjeição regional), “Uai, mas a viagem num é *dendu* Brasil” (interjeição regional e forma aglutinada da expressão *dentro do*), “Dançamu forró a *noitodinha*” (forma aglutinada da expressão *a noite todinha*), exemplos que sugerem a entonação e a cadeia melódica do “mineirês”.

Enfatizamos, entretanto, que a expressividade constatada em alguns exemplos do *corpus*, como os citados, não está pré-determinada nas marcas da variação em si, o que reforçaria a visão de *língua-sistema*, que refutamos nesta dissertação. Liga-se, na verdade, ao cotejo entre as variedades da língua, à sua pertinência ao contexto de uso, às situações de interação engendradas e à construção das personagens nos enredos, aspectos pertinentes à observação sociointeracional, proporcionada pela concepção da *língua-discurso*.

Recorrer a estratégias como as que destacamos contribui, sem dúvida, para tornar o texto mais envolvente para o leitor e também para que este realize a produção dos sentidos, já que, pela forma, por exemplo, vão sendo manifestados aspectos do conteúdo, o que os efeitos de sentido das pistas linguísticas sugerem e o que se evidenciou pelo cruzamento da macroanálise com a microanálise.

Os *efeitos de sentido* erigiram-se a partir de nossas leituras analíticas, que partiram das marcas variacionais (pistas materializadas na superfície dos textos). A diversidade de efeitos pinçados, como *popularização*, *informalidade*, *simetria*, *assimetria*, *regionalismo*, *presentificação da conversa oral* etc., corrobora a evocação de realidades e cria os efeitos de verossimilhança nas crônicas.

Na *Crônica (06) – Produtor B. M.*, por exemplo, o efeito de proximidade com o público leitor é conseguido graças à atualização da gíria na voz do narrador, que mostra compartilhar da linguagem juvenil de hoje, mesmo sendo uma pessoa mais velha, como fica claro no grifo do exemplo:

[...]

Lembro-me bem de como eu gostava de me juntar com a moçada, só pra ficar de conversa fiada, mexer com os brotos. Vira e mexe, passava um chuchu na rua do Motinha, foi lá que eu encontrei o meu, botei no carango e me casei. É, sempre tinha de acontecer uma confa por conta de algumas crocodilagens dos bicho-goiaba, mas sempre ficava bacana no final. Sinto saudades enlouquecedoras desse tempo...

Mas ta ligado que meu filho nunca vai entender né, mano.

Além disso, a linguagem presente nas vozes das personagens e/ou narradores em interações diversas (conversas em supermercados, situações de assalto, mãe resgatando filho drogado na favela) permitiu também a construção da verossimilhança, porque suas variedades mostram-se compatíveis com as situações comunicativas em que há mobilidade de identidades sociais – tentativas de adaptação do discurso à situação, ao tema etc.

Na *Crônica (08) – Produtor L. G.*, por exemplo, que trata de um assalto numa loja, são perfeitamente coerentes e possuem grande pertinência a linguagem agressiva e a recorrência ao baixo calão na fala do assaltante, no instante em que este aborda os funcionários da loja anunciando o assalto: “Isso aqui é um assalto!!! Todo mundo *queto* nessa *porra!*” (a monotongação de *quieto* e a presença do palavrão *porra*). Os exemplos são reveladores da variação situacional, em que prepondera o fator psicológico da personagem diante do estresse da atividade que empreende.

Outro procedimento textual bastante explorado em alguns textos dos alunos, que reafirmam a estratégia de tornar os textos interessantes, refere-se à recorrência a desfechos inesperados, instigadores de sentimentos e de reflexões nos leitores, que lhe causam impacto, como as quebras de suas expectativas.

A quebra da expectativa do leitor e das próprias personagens, que faziam “muito barulho por nada”, na *Crônica (14) – Produtor T. P.*, constitui excelente exemplo da exploração de finais inesperados, como o grifo evidencia:

[...]

– 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...

II) *Gênero discursivo:*

A diversidade de tons e de “tipos” das crônicas observadas demonstrou que os alunos apropriaram-se do gênero e manifestaram os hibridismos que o recobrem, abordando assuntos do cotidiano por perspectivas singulares.

A *Crônica (04) – Produtor C. V.* (crônica-conto) revela um tom profundamente crítico ao refletir sobre a desigualdade social (“Como pode este país viver de promessas, tendo tanta gente necessitando de ajuda”), metonimicamente representada pela assimetria entre as personagens empresário e pedinte, aspecto ressaltado pelas diferenças morfossintáticas exploradas na *variação sociocultural*: “Eram quase quatro da tarde” (concordância entre o verbo e a expressão numérica), na linguagem do empresário no plano da narração, e “Uns trocado pra mim almoça” (concordância não redundante entre os elementos do sintagma nominal), na linguagem do pedinte.

A *Crônica (13) – Produtor R. M.* (crônica-anedota) apresenta outro exemplo em que se cruzam o conteúdo e a linguagem, para representar seu tom humorístico, que retrata a situação em que um “taxista falador” irrita seu passageiro, cansado do trabalho, com falas intermináveis. A personalidade do taxista é demonstrada pela exploração da variação modal, que demonstra sua verbosidade, como aponta o trecho, no qual a ausência de pontuação garante o efeito de uma fala rápida e sem freio:

[...]
 – Eu morei muito tempo na Ilha sabe aqueles prédio ali da entrada pois é mas tive que saí cadiquê tavo sempre sem dinheiro no final do mês comprando as peça do carro muita despesa sabe cumé já tô um tempão pa pegá os documento do carro...
 [...]

Os traços da variação modal invalidam uma concepção de escrita homogênea, apartada das influências da fala. Por conseguinte, sobrelevam a crônica como um caso de gênero discursivo “*misto*” que, apesar de se concretizar com recursos gráficos, pode demonstrar características da concepção discursiva oral.

A *crônica (03) – Produtor A. K.* (crônica-confessional), menos óbvia quanto à recorrência à oralidade, já que não apresenta muitos diálogos, sublinha a interseção entre fala

e escrita pela ocorrência de traços da variação modal, que simulam uma interação oral espontânea com o leitor, como se percebe nos seguintes exemplos: “Aquele barulhinho *iriiiiitante*” (alongamento vocálico que demonstra que resgata a entonação oral), “*Mas voltando ao assunto*, eu era mesmo egoísta” (Marcador conversacional e elemento de retomada após divagação, comuns na fala).

Assim, pode-se perceber também que, de modo muito natural, a oralidade incorporada à escrita perfeitamente plausível no contexto, rechaça a dicotomia rígida que a escola ainda tenta impor, sem observação realista dos fenômenos da linguagem, aos textos dos estudantes.

Ainda quanto à linguagem das crônicas ficou claro no todo dos textos, que elas não se restringem apenas a uma norma, pois se explorou a diversidade linguística. Além disso, comprovou-se também que não é o fato de nelas figurar uma “linguagem informal” que não haja um trabalho de elaboração do texto, para justamente chegar à simplicidade que o senso comum atribui ao gênero.

O exemplo da *Crônica (12) – Produtor M. S.* sublinha a elaboração linguística para atribuir “aparência de verdade” à cena cotidiana da preocupação com a vida alheia:

Fofoqueiras de plantão

Num fim de tarde, em minha constante rotina, abro minha janela e me deparo com duas mulheres conversando. Fico interessado em saber do que se trata a conversa. Tento me aproximar delas, quando escuto:

- Sabe aquele home, o marido da Terezinha?
- Sei...
- Ele chegô onti de carro cuma mulé...
- *De onde eles tava vinu?*
- [...]

É mais que uma linguagem informal o que se vê no exemplo. Percebe-se forte correlação entre a fala da personagem e os fatores socioculturais que a determinam, como a exploração do nível morfossintático demonstra: “*De onde eles tava vinu?*” (ausência saliente de concordância entre sujeito e verbo, que ilustra fala popular da fofoqueira).

A recorrência a temas simples do cotidiano das pessoas em geral, com o predomínio do retrato de interações, foi um fator muito presente nos textos, lançando ao leitor reflexões sobre simples atos da vida de cada um de nós.

Muitas crônicas buscaram (re)construir situações cotidianas, como a abordagem de um pedinte para conseguir esmola num sinal de trânsito (crônica 4), o desentendimento entre pessoas na fila de um supermercado (crônica 2), as diferenças entre as gerações de pai e filho (crônica 6), a especulação da vida alheia, movida pela bisbilhotice (crônica 12 e 14), entre outros.

A *Crônica (07) – Produtor E. R.* relata apenas a interação entre o narrador e o dono de um bar, pessoa simpática, que se desenvolve durante uma banal conversa, motivada pelo interesse do narrador:

Seu Moacir é um senhor muito simples e muito amado por todos, além de ser um excelente comerciante. Ele possui um modo todo especial de atender seus clientes. Eu fico observando como ele atende as pessoas: está sempre muito feliz, sempre brincando... Decido, então, ir lá perguntar por que age assim com todos.
 – E aí, seu Moacir? Tudo bem com o senhor?
 [...]

III) *Experiência pedagógica:*

As marcas da variabilidade dos textos, ao contrário do que se poderia pensar, não se mostraram, de forma alguma, erros que deveriam ser reprovados na escola, mas, dentro dos contextos em que aparecem, são perfeitamente plausíveis, senão necessárias.

Seu Moacir é um senhor muito simples e muito amado por todos, além de ser um excelente comerciante. Ele possui um modo todo especial de atender seus clientes. Eu fico observando como ele atende as pessoas: está sempre muito feliz, sempre brincando... Decido, então, ir lá perguntar por que age assim com todos.
 – E aí, seu Moacir? Tudo bem com o senhor?
 – Oi, meu jóvi... Tá tudo certim... Quê que tu vai querê hoje, fio?
 – Hoje eu num vô querê nada não. Só vim fazer umas perguntinhas pro sinhô. Pode sê?
 – *Oxe, tá que nem os policial lá daquele lugá? Estados Unido? É assim que si diz, né?... Pode, fio, craro!*
 [...]

Nesse trecho da *Crônica (07) – Produtor E. R.*, o exemplo destacado revela que a linguagem de seu Moacir corresponde à sua figura de homem simples, com pouca escolaridade. Assim, não constitui “erro” do estudante, mas aproveitamento estilístico da variação morfossintática de viés sociocultural (“Os policial”, “Estados Unido”) como elemento de construção da personagem.

Além da prática da variação linguística pelo exercício textual, enfoque pouco dado à variação nas práticas escolares, não se deixou em segundo plano a variação sociocultural presente em traços morfossintáticos, que, como aponta Bagno (2007c, p. 132), demonstra “um nível mais profundo de variação em geral pouco abordado”.

Percebemos, nas crônicas, predominância da variação sociocultural, o que já esperávamos, pois foi uma opção nossa enfatizar esse tipo variacional. Por tal perspectiva, oportunizou-se ao estudante a análise crítica de um conteúdo tão presente na vida das pessoas, tão real, mas tão desprezado pelas escolas em geral.

Além do exercício do saber linguístico, o recurso da variação apontou para outros procedimentos possíveis de textualização de narrativas criativas e coerentes, distintos dos “tradicionais” ou “modelares” reforçados na escola quando se pede ao aluno a escrita de uma “narrativa” que explore os elementos narrador, personagem, tempo e espaço, por exemplo.

Enfatizam-se somente esses elementos e pouca atenção se dá à construção linguística do texto, fator determinante na textualização das narrativas, pois é um excelente recurso para dotá-las de verossimilhança e de coerência, como vimos.

IV) *Universos de referência:*

As temáticas que pulsam em alguns textos focalizam aspectos do cotidiano que os estudantes vivenciam em suas comunidades, como envolvimento de jovens com o tráfico de drogas, a violência diária, a reintegração social de ex-presidiários etc., o que demonstra que o diálogo com sua cultura foi estabelecido.

Os discentes (re)construíram pelas interações entre personagens e narradores, fatos de seu dia a dia, como prova este trecho da *Crônica (01) – Produtor R. A.*, que retrata as ocasiões em que, desesperada, uma mãe procura, nas vielas da comunidade, seu filho. Encontrado, ela manifesta sua desolação ao saber que o menino entregara-se às drogas e ao mundo do crime organizado:

[...]
 Até que um dia, numa dessas buscas, ela o encontrou totalmente drogado.
 – Que que hove, meu filho?
 – Nada não, mãe... Relaxa... Me dexa... Se adianta... Vaza daqui...
 Sem saber o que fazer, sua mãe aos prantos foi de volta para casa. Lucas, junto com os amigos, fumava a erva, conhecida como maconha, todo tempo que ficava fora de casa.
 Numa outra busca, sua mãe o encontrou sujo, descalço, machucado. Ele estava completamente viciado.
 – *Lucas?*... Sua mãe lhe pergunta chorando muito.
 – Não... aqui... agora é o... Pivete... Disse o menino.
 [...]

No entanto, outras crônicas revelam a ampliação desse universo de referências, o que se deu, muito provavelmente, pela experiência com os textos da sequência didática, já que há crônicas que se ambientam em locais distantes do bairro nos quais vivem os estudantes, como a Zona Sul da cidade.

Este é o caso da *Crônica (10) – Produtor L. L.*, em que, além do diálogo cultura popular e cultura erudita, linguagem popular e linguagem culta, há demonstração do

deslocamento do universo de referências do aluno, pois ela tem como espaço um lugar turístico da cidade:

Acabei de receber minha aposentadoria e decidi fazer um passeio no Cristo Redentor. Lembro-me sempre do Tom Jobim que canta “Cristo Redentor, braços abertos sobre a Guanabara”. O dia está muito ensolarado e próprio para esse tipo de passeio. Ao voltar no Cristo, sempre me impressiono com a altura da estátua e com a beleza da cidade, que é realmente maravilhosa...

Momentos depois, olho para um banco e reparo num juvenzinho sentado, de cor parda, com o cabelo cortado, descolorido e espetado, bem à moda dos adolescentes hoje. Ele está uniformizado e um pouco sujo. Parece estar muito triste e chora enquanto observa a imagem que parece abraçar a cidade toda.

[...]

V) *Experiência linguística:*

A manipulação das variedades revelou que os estudantes não se restringiram a sua linguagem espontânea, muito ao contrário, percebemos discursos de narradores com marcas muito próximas das variedades cultas e, inclusive, dos ditames e regras da norma-padrão, o que salienta o estabelecimento de diálogos entre suas variedades originárias e as variedades estudadas, como vislumbramos na *Crônica (04) – Produtor C. V.:*

Esmola

Eram quase quatro da tarde de uma sexta-feira, quando deixei meu escritório na zona sul. Fui até a garagem do prédio e de lá saí rapidamente. Entrei numa das vias sentido centro, com muita pressa, pois tenho uma reunião urgente.

Ao chegar a Rio Branco, reparo em um sujeito do outro lado da rua, *que parecia vir em minha direção*.

– Ô dotô, tem uns trocado pra mim almoçá? Disse o homem. Fiquei meio assustado, mas decidi puxar conversa:

– Espere! Vou ver se tenho algo no porta-luvas.

[...]

As marcas morfossintáticas do texto (concordância entre verbo e expressão numérica, “Eram quase quatro da tarde”; regência da preposição *a* no verbo *chegar*, “Ao chegar a Rio Branco”; e locução verbal com verbo no infinitivo *parecia vir* em oposição a *parecia vim*, “que parecia vir em minha direção”) salientam o contato do aluno com as variedades cultas da língua.

Acreditamos que os estudantes fizeram uso de sua experiência de falantes para compor a “sociolinguística” de seus personagens, sobretudo porque muitas das marcas por eles apontadas como estigmatizadas em sua fala (rotacismo, ausência de concordância), no perfil da turma traçado no capítulo anterior, estão presentes em suas criações fictícias.

Outro aspecto importante, relacionado a esse, foi a aproximação crítica do estudante de sua própria cultura, levando-o a refletir sobre ela e a valorizá-la, percebendo que é tão “cultural” quanto qualquer outra. Na *Crônica (07) – Produtor E. R.*, um senhor muito benquisto no bairro onde vive, é elevado à posição de uma personagem que possui uma história digna de ser contada, por exemplo.

O fato de não haver em seus textos conflitos linguísticos entre os “falantes” criados, mesmo os de *backgrounds* socioculturais muito distintos, pode sugerir o desenvolvimento de sua consciência sobre o aspecto negativo do preconceito linguístico diante de diferenças linguístico-sociais. A *Crônica (04) – produtor C. V.*, por exemplo, põe em interação personagens de diferentes e assimétricas condições socioculturais e socioeconômicas sem haver conflito entre elas.

O enriquecimento do léxico sem, contudo, desprivilegiar a norma-padrão, fez-se sentido nas crônicas, pois muitas apresentam itens lexicais do falar nordestino ou da variedade caipira, cumprindo tal função, como demonstram os dois trechos abaixo, da *Crônica (05) – Produtor J. L.* e da *Crônica (14) – Produtor T. P.*, respectivamente:

Enquanto isso, no interior, Chico contava suas férias aos colegas:
 – Ai, esse negócio de cidade grande nem é tom bom assim! Pra que tê rio se num pode tomar banho, é tudo sujo... Pra que pagar tão caro pra cumê ua besteira daquela... Só gostei mesmo de andá dento do metrô, que parece *inté* ua cobra gigante. Esse povo da cidade deve tê é dois parafuso a menos. Nas próximas fêria, o Enzo é que vai vim pra cá!

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:

A exploração dos elementos léxico-semânticos das variedades regionais destacados (*inté*, na primeira crônica, e *Oxe* e *fuzuê desgramado*, na segunda) aponta para o enriquecimento do léxico dos estudantes, evidenciando-se que as variedades brasileiras são importantes itens das culturas diversas pelo país afora.

VI) *Processo de autoria:*

A sequência didática, que propunha a publicação das crônicas, revelou-se importantíssima para a geração dos efeitos de autoria nos textos.

Os diálogos que muitas delas, explicitamente, realizam com os leitores reafirmam o processo de autoria no qual os alunos estavam inscritos, já que mostram que tinham efetivamente para quem dizer, fazendo com que seus textos não se enquadrassem no gênero redação escolar, fato que desfaz as barreiras limitadoras que, muitas vezes, a escola impõe à criatividade dos discentes.

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.

[...]

As marcas de interlocução (“*Esqueci-me de dizer com quem se passou esse caso*” e “*Voltemos ao caso*”), presentes na *Crônica (14) – Produtor T.P.*, provam o explícito diálogo estabelecido com o leitor, o que corrobora com os efeitos de autoria que se estabelecem nos textos.

Outros fatores revelados nas crônicas, como a unidade de sentido, a experiência singular textualizada e os espaços de criatividade, imprimem também as marcas de autoria, indicadoras do fato de os estudantes terem-se tornado donos de seu dizer, estrategistas da linguagem.

Comprovamos, a partir das análises gerais e específicas dos textos, que os discentes *fizeram uso estratégico da variação linguística*, mobilizando seu projeto de dizer, dotar as crônicas de efeitos de real, verossimilhança, ou fazer a linguagem representar a realidade – como apontava a proposta final de produção de textos da sequência (*etapa VI, produção final*).

Além disso, atestamos a pertinência da sequência didática, que se revelou eficaz frente aos objetivos propostos na pesquisa, pois permitiu que os estudantes adquirissem estratégias durante as leituras e as análises linguísticas e as mobilizassem em suas produções textuais, estabelecendo diálogo autor-texto-leitor.

Por fim, de um modo geral, graças aos efeitos expressivos e evocativos da variação, as cenas presentes nos textos saltam aos olhos dos leitores, como se as personagens se

revelassem diante deles tais quais verdadeiros falantes – efeito criado pelos alunos-autores, *sujeitos estrategistas da linguagem*.

6 CONCLUSÃO

Este estudo buscou 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 deste ensino – *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.

Para tanto, munuiu-se de um aporte teórico que dialoga com as Sociolinguísticas Variacionista e Interacional, a Análise da Conversação, a Linguística Textual e a Teoria Literária, tendo como norte a concepção sociointeracional da língua-discurso, segundo a qual a língua não é repertório finalizado de formas e estruturas a que os sujeitos submetem-se, mas, antes, ampla forma como agenciam diferentes interações.

Compreendemos esse diálogo teórico como esteio e ferramenta do professor, já que lhe serve para reorientar seu olhar sobre os processos linguístico-pedagógicos, de modo a reafirmar a heterogeneidade e a complexidade regrada da língua, em seu feixe de variedades, que se concretiza nas práticas discursivas das mais diferentes esferas sociais.

Tal embasamento foi crucial para que reconhecêssemos nos informantes desta pesquisa falantes dotados do poliglotismo de sua língua materna e para que traçássemos uma estratégia de ensino-aprendizagem da variação, que em nós reuniu a experiência de professor de alunos de classe popular e de pesquisador, mostrando que aprender é, sem dúvida, um processo contínuo.

Essa estratégia, materializada na sequência didática, apoiou-se no percurso metodológico que partiu da leitura de crônicas de escritores consagrados de nossa literatura, passando pela análise de estratégias linguístico-expressivas – exploradoras de diferentes aspectos da variação – em direção à prática de escrita de crônicas executadas pelos discentes, através da qual se lhes oportunizou a manipulação de suas próprias estratégias nos caminhos da textualização, processo de letramento.

Nosso propósito ao longo da pesquisa, ao incluir a metodologia aplicada nas aulas de língua materna para a turma 1901, foi justamente o de propiciar aos estudantes que (re)conhecessem as possibilidades de variação da língua e que pudessem “transitar” por tal variação, de forma contextualizada. Por isso, justifica-se o trabalho específico de leitura dos textos literários associado à produção de textos.

A aplicação da sequência didática, cujo resultado compôs o conjunto de textos do *corpus stricto* desta pesquisa, revelou o fato de os estudantes terem transitado por marcas linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas e léxico-semânticas) de diferentes tipos de variação (geográfica, sociocultural, situacional, modal e gíria), manipulando-as consciente e estrategicamente, confirmando a hipótese da pesquisa.

A amostra das quinze crônicas, que cremos ter sido suficientemente representativa, evidenciou, sobremaneira, que eles conseguiram expressar-se com propriedade na variedade urbana culta, principalmente no plano discursivo da narração, ratificando uma das mais importantes finalidades da educação linguística: o aprendizado de estilos monitorados desta variedade.

Isso demonstra que não estava em nossas intenções promover descompromissos com tal variedade, muito menos calar a fala cotidiana dos estudantes, mas lhes permitir, justamente através do entrelaçamento delas, que seu dizer fosse textualizado, fazendo despontar, no rasgo das escolhas linguísticas, a variação como poderoso meio de articular sentidos.

Desta forma, pela leitura e pela escrita, no contato com culturas diversas, socialmente prestigiadas e desprestigiadas, os alunos puderam conscientizar-se da legitimidade das primeiras e dos valores sociais embutidos em ambas. Em seus textos, convivem harmônica e naturalmente figuras fictícias representantes de diferentes universos de referência, cujos indícios estão nos elementos linguísticos variáveis que as caracterizam.

Ademais, apostamos que o fato de os discentes terem elaborado práticas verbais em interações simuladas – fruto de reflexões linguísticas que, muitas vezes, põem-se acima daquelas que realizamos diariamente para cumprir funções comunicativas imediatas – tenha sido elemento determinante para sua consciência dos usos estratégicos da linguagem, que se vinculam a propósitos de dizer.

Julgamos importante observar que lhes foi oportunizado perceber a não dicotomia rígida entre fala e escrita, graças aos traços da variação modal, realidade gritante nos usos linguísticos cotidianos, a qual a escola ainda ignora. Os recursos agenciados na simulação das interações orais podem lhes servir de base para outros eventos de oralidade e de letramento em que se envolvam, destituindo de vez a artificialidade da escrita escolar e empreendendo uma participação mais realista na prática verbal.

O texto foi alçado ao patamar de 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.

As crônicas produzidas manifestaram-se como grandes representantes do gênero, demonstrando que os estudantes o dominaram. Elas mostram-se ricas e interessantes – muitas possuem finais imprevisíveis –, articuladas quanto ao sentido, diversificadas nos planos discursivos e dotadas de verossimilhança – atributo determinado pelas marcas da variação.

Por meio delas, os educandos puderam exercitar os três saberes integrantes da competência discursiva, expandindo-a: o *elocucional*, na construção coerente dos enredos das crônicas e na “tradução” de diferentes culturas e universos de referência; o *linguístico*, na articulação de enunciados que demonstram a diversidade da língua; e o *expressivo*, na adaptação dos discursos às circunstâncias interacionais.

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, tenha sido fator decisivo para as produções mostrarem-se criativas e ricas em efeitos de sentido.

Acreditamos que nossos alunos tenham adquirido competências que ultrapassaram os principais objetivos aqui delimitados, como o fato de terem conseguido se enxergar como autores, construtores de textos dotados de unidade de sentido, ou de terem incorporado as ideias de que é fundamental variar o dizer nas muitas situações de interação e de que não há necessidade de discriminar alguém simplesmente porque se expressa de forma diferente.

Outro fator a se destacar é que não nos foi possível precisar até que ponto os graus de saber linguístico dos discentes foram, de fato, determinantes na composição da variabilidade presente nos discursos de seus personagens e narradores, o que pode apontar para outro projeto de pesquisa. Uma possível pesquisa pode ser vislumbrada também na relação do estudo aqui realizado com outros gêneros discursivos, como a notícia jornalística, por exemplo.

Por fim, esperamos que a escola deixe de observar a variação linguística como um defeito e que nossa pesquisa instigue os colegas professores de Português a lançar novos olhares sobre a pedagogia da variação linguística, na qual o aluno seja encarado como protagonista de seu próprio dizer, em direção a práticas de ensino plurais, produtivas, realistas e menos preconceituosas.

REFERÊNCIAS

- ALÉONG, Stanley. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, Marcos (org.). *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 145-174.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALONSO, Nilton Tadeu de Queiroz. *Do Arouche aos Jardins: a gíria da diversidade sexual*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- ALVES, Ieda Maria Alves. O léxico na língua falada. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de Textos orais*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. p.179-190.
- ALVES, Ieda Maria Alves; SILVA, Manuel Alves da; ARAÚJO, Mariangela. O léxico nas línguas especializadas. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Linguagem, conhecimento e aplicação*. Rio de Janeiro: Europa, 2002, p. 37-47.
- AMARAL, Amadeu. O dialeto caipira. São Paulo: Hucitec-SCRT-CEC, 1976.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio Editores, 1983.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARISTÓTELES. *Arte poética, arte retórica*. Rio de Janeiro / São Paulo: Ediouro Publicações, 2008.
- AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à Sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. Leitura e escrita na língua materna: uma tarefa multidisciplinar. *Revista Confluência*, n. 29 e 30, p. 99-112, 2005.
- _____. *Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete, C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderlei; CHIAPPINI, Ligia (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. 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.

_____. *A Norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2007a.

_____. Norma prescritiva & escrita literária, ou por que Clarice Lispector não poderia escrever no Estadão. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs.). *Práticas de ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007b, p. 19-52.

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

_____. *Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRETTO, Mônica Maria Guimarães Savedra. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In: BARRETTO, Mônica M. G. S.; SALGADO, Ana Claudia P. (orgs.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em / de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 121-140.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 57-78.

_____. Linguagem popular e a oralidade: efeitos de sentido no discurso. In: PRETI, Dino (org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2009. p. 34-67.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland *et al.* *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BECHARA, Evanildo. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, José Carlos de. *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis Vozes, 2000, p. 11-18.

_____. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?*. São Paulo: Ática, 2004.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Belo Horizonte: Formato, 2000.

BISOL, Leda; COLLISHONN, Gisela. (orgs.). *Português do Sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. O gificado social na estrutura linguística: Alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 31-56.

BORSTEL, Clarice Nadir von. A língua e a cultura de imigrantes paraguaios em Guaira. In: BARRETTO, Mônica M. G. S.; SALGADO, Ana Claudia P. (orgs.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em / de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 121-140.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialeto. In: *Sociolinguística e o ensino do vernáculo. Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.78/79, p. 9-32, jun./ dez. 1984.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo Parábola, 2004.

_____. *Nós chegamos na escola e agora?: Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Falar, ler e escrever em sala de aula: *do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira*. Rio de Janeiro: 2010a.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: 2010b.

BRIGHT, Willian. As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, Maria V.; NEVES, Moema F. (orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. 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.

CABRAL, Nilda. *A norma linguística da literatura de cordel*. In: CEZAR, Marina; BITTENCOURT, Terezinha; BARROS, Luiz Martins (orgs.). *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006, p. 105-122.

CADAMARTORI, Lúgia. *Períodos literários*. São Paulo: Ática, 1987.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CALVET, Louis-Jean. *Saussure pró e contra: para uma linguística social*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto G. A variação linguística. 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. 29-42.

_____. O formal e o funcional na teoria variacionista. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (orgs.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 55-68.

_____. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2011, p. 49-76.

CAMARA JR, Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro: Lozon Editor, 1968.

_____. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés do chão (prefácio). In: ANDRADE, Carlos Drummond de *et al. Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 1980.

_____. A personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio *et al. A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva: 2004, p. 51-80.

CARDOSO, Cancionila Janskovski. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem: natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I. Coimbra: Atlântida, 1970.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

_____. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. 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. 53-60.

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

_____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CEZAR, Marina. *Variação linguística e ensino de língua*. In: CEZAR, Marina; BITTENCOURT, Terezinha; BARROS, Luiz Martins. *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006, p. 137-146.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-156.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença, 1979a.

_____. *Sincronia, Diacronia e História: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1979b.

_____. *O homem e a sua linguagem: estudos de teoria e metodologia linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

_____. *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

_____. Do sentido do ensino da língua literária. *Revista Confluência*, n. 5, p. 29-47, 1993.

_____. Sobre o ensino do idioma nacional: problemas, propostas e perspectivas. *Revista Confluência*, n. 23, p. 71-77, 2002.

_____. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

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

COSERIU, Eugenio; LAMAS, Óscar Loureda. *Linguagem e discurso*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Celso. *Língua Portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DIMAS, Antônio. *Espaço e romance*. São Paulo: Ática, 1985.

DIONÍSIO, 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.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ELIA, Sílvio. *Sociolinguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Eduff/Proed, 1987.

_____. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

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.

_____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. A crônica e seu valor como documento. In: PRETI, Dino (org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009, p. 131-150.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERGUSON, Charles A. Diglossia. In: FONSECA, Maria V.; NEVES, Moema F. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 99-118.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário de verbos e regimes*. São Paulo: Editora Globo, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rossetto da. *Da oralidade à escrita: uma busca da mediação multicultural e plurilinguística*. Canoas: Editora Ulbra, 2005.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 34-101.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1999.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Marcas de oralidade em textos escolares. In: PRETI, Dino (org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p.249-262.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

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

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

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GNERRE, Maurizio. Linguagem e poder. 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. 61-70.

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, 1998a, p. 11-15.

_____. Footing. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998b, p. 70-97.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português. Que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

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.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2001. p.17-56.

HORA, Demerval da. Teoria da Variação: trajetória de uma proposta. In: HORA, Demerval da. (org.). *Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 13-28.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2009.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (org.). *Língua, linguística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 153-163.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KRISTEVA, Julia. La productividad llamada texto. In: BARTHES, Roland *et al.* *Lo verosímil*, Argentina: Editorial Tempo Contemporáneo, 1972. p. 63-94.

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.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Discurso e Textualidade: Introdução às ciências da Linguagem*. Campinas: Pontes Ed., 2006. p. 81-101.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LAVANDERA, B. *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette, 1984.

CHIAPPINI, Ligia. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 2002.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

_____. Oralidade, escrita, gênero e mídia: entrelaçamentos. In: PRETI, Dino (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006. p.85-110.

_____. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. Português culto e popular: entrelaçamentos. In.: *I SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Artes Gráficas FFLCH, v.1, 2008b.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LEMLE, Míriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Linguística e ensino do vernáculo*. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 53/54, p. 60-94, abr./set. 1978.

LEMOS, 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.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1986.

LUCAS, Fábio. *O caráter social da ficção no Brasil*. São Paulo: Ática, 1985.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, Mudança e Linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Aspectos gramaticais do português brasileiro afetados pelo contato entre línguas: uma visão de conjunto*. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: Eduff, 2008.

_____. A concordância de gênero. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; Ribeiro, Ilza. (orgs.). *O Português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 295-318.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua*. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 39-79.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a, p. 48-61.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b, p. 21-34.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Sílvia Cintia. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Variação, mudança e norma*. In: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004b.

_____. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2005.

MELO, Dinorá Machado. *Professora, é pra ler ou entender?: um estudo sobre a leitura de futuros professores*. Niterói: Intertexto, 2003.

MELO, Cristina Teixeira V.; BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 145-176.

MESQUITA, Samira Nahid de. *O enredo*. São Paulo: Ática, 1997.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. *Fundamentação teórica: conceituação e delimitação*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.

MONTEIRO, José Lemos. *Fundamentos da Estilística*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1987.

_____. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORETTO, Marco Antônio Palermo. A produção do texto por meio de uma abordagem sociointeracionista. In: SIMKA, Júlio Sérgio. *A redação e seu ensino*. São Paulo: Espaço Editorial, 2005. p. 65 – 91.

NARO, Anthony Julius. *O dinamismo das línguas*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 43-50.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria M. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953.
- NETO, Raimundo Barbadinho. *Sobre a norma literária do modernismo*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.
- NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado: novos estudos* (v. 7). São Paulo: Humanitas; Campinas, Editora da Unicamp, 1999.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.
- NUNES, Benedito. *O Tempo na Narrativa*. São Paulo: Ática, 1998.
- OLIVEIRA, Eduardo Calil. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.
- _____. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André. (org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.
- PAGOTTO, Emilio Gozze. Sociolinguística. In: PFEIFFER, Cláudia Castellanos; NUNES, José Horta. (orgs.). *Linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006. p. 49-72.
- PAIVA, Maria da Conceição de. *A variação gênero/sexo*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 33-42.
- PATRIOTA, Luciene Maria. *A gíria comum na interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 1990.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 2003.
- PINTO, Edith Pimentel. *A língua escrita no Brasil*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Português popular escrito*. São Paulo: Contexto, 1990.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- _____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- _____. *A linguagem dos idosos: um estudo de análise da conversação*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino. (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p. 21-34.
- _____. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2001. p. 241-257.
- _____. *Sociolinguística: Os níveis da fala – um estudo sociolinguístico do diálogo literário*. São Paulo: Edusp, 2003.
- _____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____. A variação linguística: contribuições da sociolinguística para o ensino da língua. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 29 e 30, p. 185-192, 2005.
- _____. Inclusão e exclusão social pela linguagem: a gíria de grupo. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de texto e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 159-167.
- PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Vol. III – Entrevistas (Diálogo entre informante e documentador). São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1997.
- RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.13-21.

RECTOR, Mônica. *A linguagem da juventude: uma proposta geo-sociolinguística*. Petrópolis: Vozes, 2005.

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, Marcos. (org.) *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 115-144.

ROBINSON, W.P. *Linguagem e comportamento social*. São Paulo: Cultrix, 1972.

RODRIGUES, Ayron D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 11-26.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

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

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 2002.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Linguística e Ensino de Português: Variações sobre um Tema Recorrente. In: PEREIRA, Maria Teresa G. (org.). *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, p. 139-158.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. Introdução. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

SANTOS, Leuna G. *Marcadores de continuidade: expoentes de editoração na língua falada*. Niterói: Eduff, s/d.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, UFRJ, 1988.

_____. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SEIQUEIRA, João H. S. *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte, 1992.

SILVA NETO, Serafim. *Introdução ao estudo de língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. *Os (des)caminhos da escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luiz Antônio da. Tratamentos familiares e referenciação dos papéis sociais. In: PRETI, Dino (org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. p.169-194.

_____. Oralidade em contos de Luiz Vilela. In: PRETI, Dino (org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p.67-95.

SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. Niterói: Eduff, 1995.

SIMKA, Sérgio. *Ensino de Língua Portuguesa e dominação: Por que não se aprende português?*. São Paulo: Musa Editora, 2000.

_____. Autoestima linguística: um novo paradigma na abordagem da língua e da produção textual. In: SIMKA, Sérgio. (org.). *A redação e seu ensino*. São Paulo: Espaço Editorial, 2005. p. 09-18.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre fala e escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUASSUNA, Livia. Variação linguística e produção de texto: um estudo de caso. In: VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 193-208.

_____. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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: Nova Fronteira, 2008.

_____. *Sobre o ensino da análise sintática: história e redirecionamento*. Nova Fronteira, 2010.

URBANO, Hudinilson. Oralidade na literatura: da conversa real para a conversa fabricada. In: MOURA, Denilda (org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: Edufal, 1999. p. 103-106.

_____. *Oralidade na literatura: o caso de Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Uso e abuso de provérbios. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 253-321.

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

URBANO, Hudinilson *et al.* *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VANDRESEN, Paulino. Introdução. In: FONSECA, Maria V.; NEVES, Moema F. (orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 9-16.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VELLOSO, Mônica Pimentel. *As tradições populares na Belle Époque Carioca*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1988.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 33-42.

VOTRE, Sebastião Josué; RONCARATI, Cláudia. Anthony Julius Naro e a Linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.