

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E TEXTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

Anderson de Souto (UERJ)
otuos@hotmail.com

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)

1. Introdução

Segundo constatações apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o ensino de língua portuguesa, pelos idos dos anos 60 e 70, manteve-se demasiadamente atrelado a concepções normativistas, porém, a partir dos anos 80, adensaram-se as críticas relativas a tal ensino, devido aos avanços nos estudos linguísticos desarticulados das abordagens normativas e filológicas.

Passou-se, assim, a uma reflexão das finalidades da educação linguística, bem como de seus conteúdos, compreendendo que havia necessidade de uma revisão dessa educação que coadunasse com a nova realidade educacional do país. Acenderam, portanto, questionamentos relativos ao excesso de metalinguagem descontextualizada, à desconsideração da realidade social dos estudantes, à valorização em excesso da gramática normativa, ao preconceito com determinados usos linguísticos, à desvalorização do falar dos estudantes de classes populares etc.

Nesse contexto, surgiram novas perspectivas para as práticas de ensino de língua materna. Dentre elas, despontaram a necessidade do trabalho com textos reais, a valorização das variedades linguísticas dos alunos, o combate ao preconceito linguístico e a revisão do conceito de erro.

No entanto, muitas dessas abordagens criticadas ainda estão presentes em nossas salas de aula. Parece-nos que o professor, ao desenvolver um ensino essencialmente metalinguístico, não consegue

desvencilhar-se da arraigada visão dicotômica (certo/errado) do emprego da língua. Processo que inibe a pluralidade dos modos de expressão e não lhe permite combater práticas de preconceito linguístico, quando não é ele próprio um de seus principais disseminadores.

Cientes da relevância da variação linguística nas aulas de língua, já que ela “está presente em todos os conteúdos deste ensino: numa aula de leitura ou de produção textual [...] a propósito de ocorrências gramaticais, lexicais e fonéticas em tipos de textos diversos” (UCHÔA, 2002, p. 83), refletiremos acerca do fenômeno e de sua importância para um ensino mais significativo de português, a partir do texto literário.

Escolhemos o texto literário devido a sua riqueza em relação à potencialidade da linguagem, pois, como afirma o linguista romeno Eugenio Coseriu (1982, p. 146) “a linguagem poética revela-se não um uso linguístico entre outros, mas linguagem simplesmente (sem adjetivos): realização de todas as possibilidades da linguagem como tal”.

Nosso objeto literário será o pequeno conto *Restos*¹, de Luciano Serafim, autor contemporâneo alagoano, cuja obra ainda não recebeu a devida atenção das Universidades e que, portanto, não faz parte do cânone literário. O texto, a nosso ver, é digno dos estudos linguístico-literários, pois ilustra uma realidade cultural e socioeconômica brasileira e exemplifica bem os usos linguísticos, em sua variação.

Em nosso estudo, optamos por conjugar o ensino da literatura ao da língua, por considerá-los objetos indissociáveis, ao contrário do que geralmente se tem feito em nossas salas de aula. Em relação a essa conjugação, nos expõe Coseriu (1993, p. 30) que não se pode ensiná-los separadamente, por tratar-se não de sistema linguístico-gramatical em sentido estrito, mas de linguagem em sentido amplo.

Primeiramente, fundamentaremos nossa reflexão sobre variação linguística e sobre seu uso literário, utilizando como base teórica autores como Herculano de Carvalho, Eugenio Coseriu, Dino Pretti, Carlos Eduardo Falcão Uchôa e Travaglia. Em seguida, analisaremos

¹ Publicado na Revista *Conhecimento Prático Literatura*, 2009, nº 21, p. 66.

o texto de Luciano Serafim à luz dessa a variação, buscando perceber os elementos que a determinam, afetando a matéria linguística.

Nosso principal intuito é, a partir da consciência da variação, do prestígio e / ou do estigma que determinada forma linguística goza no seio da comunidade, orientar o educando a adequar sua linguagem aos diversos contextos, interlocutores e temas. Com isso, estaremos contribuindo para que os alunos tornem-se “políglotas” em sua própria língua, como propôs Bechara (2004), cooperando assim para o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, item relevante para sua cidadania.

Por fim, para dialogar e contribuir com o trabalho do docente de língua materna, sugeriremos um modo de trabalhar tal conto em sala de aula, privilegiando a diversidade de vozes e de opiniões, preconizando consciência dos elementos condicionantes da variação. Isso nos permitirá observar que há lugar tanto para a língua popular, quanto para a padrão nas aulas de língua, sem prescindir da importância desta para a desenvoltura social do educando.

2. Competência linguística: a variação e o ensino

O objetivo do ensino de língua materna é assegurar a competência linguística dos estudantes², isto é, potencializar seu *saber linguístico*, que é, para Herculano de Carvalho (1970), não o saber do linguista nem o conhecimento do mundo dado através da linguagem, mas o saber do sujeito falante que se constitui na atividade da linguagem, ou seja, é o conjunto de regras que permitem ao falante falar o já falado, de acordo com práticas languageiras tradicionais, e o ainda não falado, mas possível de o ser.

Coseriu (2004) estabelece que a competência em linguagem depende sempre de sua tríplice dimensão: os níveis do saber linguístico dos falantes, presentes em cada ato comunicativo. Consideramos, portanto, pertinente que o ensino de língua seja fundamentado nos três níveis do saber linguístico, a saber:

- o nível universal – apresenta-se como aquilo que (re)conhecemos por linguagem em si, o que permite ao homem conhecer a realidade e comu-

² Os PCN estabelecem o conceito de competência linguística. (BRASIL, 1998, p. 70)

nicá-la ao outro. A ele correspondem um tipo específico de conteúdo e um tipo de saber: a designação e o saber elocucional. A designação é o sinal de representação, isto é, o signo linguístico que se refere a um dado da realidade. Já o saber elocucional é o saber das coisas do mundo, o que se pode dizer em qualquer língua, de acordo com uma lógica. Estão ainda relacionados a esse saber os juízos de congruente e incongruente (algo coerente, pertinente, apropriado ou não em qualquer língua, de modo lógico).

- o nível histórico – apresenta-se como o que se designa por língua, que é o conjunto de técnicas linguísticas historicamente determinadas. A ele correspondem também um conteúdo e um saber: o significado e o saber idiomático. Entende-se como significado um sinal imaterial, formal e convencional, que é fruto de um ato intelectual que leva o homem a conhecer a realidade em seu entorno, e tem sua contraface no significante, o outro sinal, já material. Os sinais, juntos, compõem o que se entende por signo linguístico. Por ser convencional o significado será sempre de uma dada língua, o que nos faz deduzir que na tradução não se processam os significados de uma língua e sim os sentidos de um texto. Já o saber idiomático é o saber falar uma determinada língua, segundo suas regras de construção de enunciados, suas formas e seus conteúdos (suas gramáticas). Estão relacionados a esse último os juízos de correto e incorreto (enunciados construídos ou não segundo as regras sistemáticas do português, que abrangem diversas normas).

- o nível individual – apresenta-se como a fala, concreta no ato comunicativo humano e na qual se atualizam os dois primeiros níveis. Assim como aos outros, correspondem a ele um conteúdo e um saber: o sentido e o saber expressivo. O sentido é o que um enunciado pode significar em um dado contexto, e o saber expressivo é a habilidade do falante em estruturar diversos tipos de textos, seja na modalidade oral seja na escrita, e em diversas situações comunicativas, que variam de acordo com o interlocutor e com os objetivos comunicacionais. São relacionados a esse saber os juízos de adequado e inadequado (o que é pertinente ou não à situação).

A escola deve privilegiar paulatina e ininterruptamente o saber linguístico dos estudantes, aplicando continuamente atividades que articulem os três níveis a ele pertinentes. Esse saber apresenta-se muito elementar no aluno, pois este ainda não adéqua sua linguagem às várias situações de comunicação. O aluno considerado um usuário proficiente da língua terá, necessariamente, de ser desenvolvido nessas três dimensões.

As aulas de língua portuguesa têm pecado no desenvolvimento da competência linguística porque, dentre outros fatores, mantêm-se quase que exclusivamente no saber idiomático, relegando os ou-

tros dois, não menos importantes, a um segundo plano. Ademais, tradicionalmente, admite como correta apenas a norma padrão, esquecendo-se de que qualquer falar apresenta suas normas intrínsecas.

Quase sempre a avaliação dos textos dos alunos segue tão somente normas prescritivas, relativas à regência, à concordância, aos padrões ortográficos etc., e não considera o saber pensar ou o saber de mundo. Além disso, a escola pouco se atém à adequação do texto do aluno a determinado gênero textual ou a uma situação comunicativa específica.

Os professores de Português quando se voltam apenas para o saber idiomático e para uma única norma – a padrão –, tendem a confundir *competência linguística* com *competência idiomática*. Mas sabemos que esta é bem menos ampla que aquela.

Assim, o português padrão, segundo Travaglia (2004), é, muitas vezes, a única variedade privilegiada no ambiente escolar, o que nega a variação linguística intrínseca à linguagem. Os juízos atribuídos aos enunciados são, portanto, *correto* ou *incorreto*, de modo que qualquer desvio em relação à norma padrão é rechaçado, sem qualquer reflexão mais profunda.

Aspecto que não pode ser esquecido no trato da linguagem na sala de aula é a distinção entre língua padrão social e ideal. Uchôa (2007) atenta para o fato de que a língua padrão socialmente usual não corresponde à idealização linguística presente nas gramáticas normativas. Tal idealização acaba por negar a variabilidade da língua, pregando-a como homogênea e estática.

Outro fator importante para as aulas de linguagem é a distinção entre saber linguístico e metalinguístico. O trabalho vigente em nossas salas de aula é focado não num saber a língua (saber linguístico), e sim num saber sobre a língua (saber metalinguístico). A aplicação desse último se dá predominantemente sob a forma classificatória de elementos linguísticos nas análises sintática e morfológica dos enunciados: prática que não visa senão a justificar o uso de determinados recursos linguísticos, não a aplicá-los.

Travaglia (2004) chama atenção para o papel da variação da linguagem no ensino de língua portuguesa, preconizando que sua presença contribui para suprimir preconceitos e para instrumentalizar

o educando na adequação de sua linguagem aos diversos contextos comunicativos exigidos socialmente. Sendo assim, é de suma importância trabalhar a variação em sala de aula, cuja consciência por parte do aluno tornar-se-á útil no desenvolvimento de sua competência linguística.

Assim, a união dos conceitos variação e competência está distintamente relacionada aos três níveis do saber linguístico estabelecidos por Eugenio Coseriu e apresenta-se como essencial para a linguagem dos estudantes. Tal união não tem recebido a devida importância no ambiente escolar, conforme se posiciona o pesquisador Uchôa:

O problema da variação linguística vem levantando muitas indagações e controvérsias no ensino atual de Português, apesar de vários e úteis trabalhos de orientação pedagógica que têm surgido entre nós, mas pouco conhecidos em geral do professorado. Não obstante tudo o que tem sido dito pela Linguística, e aos avanços particularmente da sociolinguística, convivem atualmente em nosso ensino uma forte tradição repressora [...] cuja superação continua a ser um desafio para o professor de Português – haja vista inúmeras séries didáticas que, apesar de falarem em variedade de usos linguísticos, deixam não raro transparecer o preconceito quanto aos usos não cultos – e uma tendência, igualmente redutora de encarar o fenômeno da variação, ao identificar o juízo de correto com o que é usual. Modos de dizer usuais nem sempre serão corretos ou adequados. (UCHÔA, 2000, p. 71)

Usos como *Nóis vai sair cedo hoje* e *Nós vamos sair cedo hoje* são perfeitamente regrados, pois seguem uma lógica linguística: são regulares em determinados usos do português. Logo, em termos linguísticos, só ocorreria erro num enunciado que fosse irregular,agramatical e que não cumprisse a função de comunicar, como em *Vamos cedo sair nós hoje*.

Ambas as frases participam de normas próprias, pois, conforme Coseriu (2007), seguem regularidades tradicionais de seus sistemas dentro da comunidade de falantes. Contudo, determinados usos de uma serão considerados desvios quando proferidos em ambiente linguístico em que predominaria a outra. Na gramática de uma, há a redundância do elemento flexional marcado tanto no verbo quanto no pronome; na da outra, há o apagamento da flexão no elemento verbal, pois o plural já está marcado no pronome *nós*.

Exemplo de correspondência entre norma e falante é acusado no próprio discente que, ao chegar à escola, domina regras do português não padrão, na variedade popular ou coloquial e em registros não monitorados ou pouco monitorados. Cabe à escola proporcionar-lhe meios de ampliar suas experiências linguísticas, seus recursos comunicativos em novos modos de dizer, para que, no desenvolvimento de sua competência, possa assumir outros papéis sociais, pois:

Todo falante dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência. Ao chegar à escola, portanto, todos os alunos brasileiros que têm o português como língua materna já são competentes em língua portuguesa [...] mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75)

Por meio do contato com o fenômeno da variação, na percepção de suas funções sociais, o aluno amplia seu saber expressivo e compreende a necessidade de transitar entre as variedades, adaptando-as ao assunto, ao tipo de texto, ao interlocutor, às suas intenções comunicativas etc.

Desse modo, é necessário apontar para o estudante as diferenças nas variedades, como elas são estabelecidas e quais regras seguem. O trabalho de compreensão desse fenômeno não visa a fazer o “erro” desaparecer, muito menos fazer com que o aluno escreva “errado”, mas orienta-o, no sentido de adaptar seu texto às diversas circunstâncias do ato de fala. Consequentemente, esse trabalho desenvolve nele juízo crítico-reflexivo acerca da língua.

Defendemos, portanto, que o ensino de língua portuguesa deve estimular uma atitude de pesquisa no estudante em relação à variação, isto é, deve levá-lo, através de múltiplas atividades, a identificar as regras da variedade não padrão, contrastando-as com as da variedade padrão, o que contribui para o domínio significativo desta. Deve, além disso, despertar no aluno a consciência dos valores atribuídos pela sociedade à variedade padrão – prestigiada – e também à não-padrão – estigmatizada.

Essa postura também contribui para a luta contra o preconceito linguístico, cujo primeiro reflexo, no aluno, é a valorização do seu próprio falar. Ele passará a sentir-se mais identificado com sua nor-

ma, sem que o contato com a padrão lhe seja algo imposto e “alienígena”. Há mais significação quando se prega que tal forma foi usada não porque é certa e sim porque a intenção do autor a justifica ou porque o gênero textual a exige, ou ainda porque a origem social do falante a determina.

Magda Soares, ao tratar da linguagem na escola, nos expõe o que considera ser uma escola transformadora no trabalho com a variação linguística e com a luta contra o preconceito linguístico:

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 e lógicos quanto o dialeto de prestígio, mas também e, sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável [...] Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adaptação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura. (SOARES, 1995, p. 74)

Utilizar-se da potencialidade dos elementos linguísticos, explorando as possibilidades do sistema, bem como conhecer diversas gramáticas, diversas normas faz com que o aluno amplie seu saber idiomático, de modo mais espontâneo. A mera “encucação” de regras gramaticais anacrônicas e arbitrárias desprezita as variedades e as identidades culturais.

Por fim, essa escola centrada no saber idiomático e na metalinguagem anda na contramão daquilo que pregam os PCN (1998, p. 29): “[...] quando se fala em ‘língua portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais [...] a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço discriminação linguística.”

3. *Ensino da variação linguística com base no texto literário*

Conforme Coseriu (2004), encontramos numa mesma língua histórica, num *diassistema* – “unidade composta de variedades” –, várias normas linguísticas caracterizadas por suas próprias varia-

des internas; o que vale dizer que uma língua nunca é homogênea. Essa heterogeneidade se dá porque o homem, ser social, está inserido em uma determinada comunidade linguística, subdividida, por sua vez, em comunidades menores. Assim, a heterogeneidade típica da constituição das normas enfraquece a identificação da língua histórica com a gramática normativa, e também a classificação de desvio entre normas diversas como erro.

Segundo Preti (1977), a variação linguística é um complexo para o qual contribuem muitos fatores que só podem ser verificados na língua em uso. Há variações dialetais (falar caipira, carioca, etc), de nível linguístico (culto, popular etc.), de registro ou estilo (monitorado, não monitorado), de modalidade (falada ou escrita), influenciadas ainda por outras variáveis oriundas do falante ou da situação. O ato linguístico de um único falante, seja ele culto ou não, é marcado pela conjunção de todas essas variedades, dentro das diversas possibilidades de escolha, conforme a intenção, o ambiente, o tema, o interlocutor etc.

Uma potencial via para se compreender esse complexo fenômeno de variação é o uso do texto literário, visto que é rico em recursos e que reflete a própria realidade, criando mundos possíveis, espelhando a diversidade da linguagem e a multiplicidade da sociedade. Com auxílio do texto literário, o professor de língua materna pode refletir junto com o discente sobre os recursos linguísticos da obra, ampliando-lhe a competência linguística.

A conscientização da variação linguística capacita o aluno a dar mais verossimilhança a um texto construído por ele, por exemplo, em que haja diversidade de vozes de personagens e de lugares sociais. De posse da diversidade de recursos linguísticos, a produção textual passa a ser atividade criativa de exposição da variação linguística. Nela, o aluno perfaz o caminho “uso > reflexão > uso”, proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1998, p. 40)

A variação linguística nos textos literários configura-se assunto abordado em outras ocasiões por linguistas brasileiros. Dino Preti, em *Sociolinguística: Os Níveis da Fala – Um Estudo Sociolinguístico do Diálogo Literário* (1977), já a fundamentou nos pressupostos teóricos da sociolinguística em textos do Romantismo e do Modernismo brasileiro. Outro que o fez foi Uchôa (2002), num tra-

balho de linguística aplicada voltado para o ensino da variação. Para entrarmos na seara da literatura e da variação linguística, orientamos por ambos.

O conto, nosso objeto, é uma narrativa literária que, embora curta, apresenta a dimensão da linguagem. Sua escolha neste escrito justifica-se pela aplicação pedagógica, pois, em poucas aulas, é possível lê-lo e a partir dele trabalhar a linguagem e a variação linguística em conjunto com os estudantes.

O texto de Luciano Serafim causa no leitor efeito catártico. Ele apresenta uma grande carga dramática ao refletir problemas sociais urbanos brasileiros contemporâneos. Portanto, viabiliza a leitura por fruição, o ler por prazer, o ler porque nos emociona, fato que está muito distante dos bancos escolares. Vejamos o conto:

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... Af 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... Esubalhados, 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 escorramaram 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.

Presas? Mas... Minha Nossa Senhora do Bom Parto! Espere, espere... O quê que eu fiz pra ir presa?

A narrativa nos apresenta uma personagem anônima, uma catadora de lixo – o que nos dá a ideia de uma indignância social e de uma exclusão dos direitos de cidadania –, num diálogo com outra personagem, também não nomeada, que representa o poder público, o “seu poliça” (conhecido apenas pela sua posição). Esses atributos estabelecem as personagens numa relação hierárquica de poder, em que o policial representa a ordem social e ela, a excluída, o emblema da “desordem”. Ambas estão cumprindo papéis distintos e fazem parte de domínios sociais e discursivos também distintos, o que afeta seu comportamento linguístico.

A catadora de lixo é também uma senhora muito religiosa, mãe de cinco filhos e uma pessoa “fornida” (forte, lutadora). Seu grupo social é restrito aos cinco filhos sustentados por ela, aos moradores do aterro sanitário (local próximo à sua residência), e àqueles que lhes cedem alimentos. Portanto, seu universo é um mundo marginalizado. Excluída dos direitos de cidadania, essa senhora traduz a vida de milhões de pessoas que catam lixo para sobreviver, que vivem das sobras dos outros.

O tema do “diálogo” entre os personagens é uma criança morta, ou “anjinho” como são conhecidos popularmente os recém-nascidos falecidos, encontrada pela catadora numa lixeira próxima a um supermercado, onde ela sempre ia procurar algo para comer. A designação da criança morta por “anjinho” é elemento crucial para a compreensão do agir linguístico da personagem, pois o fator psicológico ou emocional é preponderante.

O relato do encontro da criança morta no lixo feito pela narradora ao policial é comovente. Conforme ela associa as suas vivências pessoais às críticas dirigidas aos funcionários do supermercado (pessoas de posição social superior à sua), o conteúdo do relato ganha densidade dramática. Ao final, somos nós, leitores e a própria personagem, surpreendidos com sua prisão.

No texto, esse diálogo é apenas sugerido, já que há somente a fala da personagem principal, a narradora (1ª pessoa). É sob o ponto de vista dela que o leitor fica sabendo de tudo, através do seu enfoque emotivo. A fala do policial é subentendida. Sendo assim, é um diálogo em que um dos interlocutores não assume nunca o turno de fala; há apenas, no discurso da catadora, as respostas dadas ao policial.

A narrativa, ao corresponder a protagonista com a narradora, une os dois planos da narração: a enunciação e o enunciado. A história é vivida e contada por um só ente e o texto ganha, assim, plurissignificação. A princípio, pensamos em sua inocência: *presa por ser pobre, por não ter direito a vez nem voz na sociedade*. Porém, no desenrolar da narrativa, passamos a desconfiar da personagem. Assim, o texto não fecha em relação a nenhuma leitura. *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 aparece? 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?*

4. Análise linguística do texto – índices da variação

O espaço da narrativa de Luciano Serafim é importante para a caracterização da personagem principal. A história se passa num ambiente extremamente popular que “denuncia” a condição social, a língua e a variedade linguística dela. Denuncia também, por oposição, a sua não língua, a variedade que ela não domina, impeditivo no trânsito entre os diversos níveis de língua e estilos de fala. Logo, sua interação com o meio social é rudimentar: seu mundo é delimitado pela limitação de sua linguagem.

A leitura do texto permite situar a cena na região urbana nordestina. Porém, infere-se da fala da protagonista antecedentes rurais. A migração e a religiosidade são aspectos imprescindíveis para a compreensão de sua linguagem. Seu discurso apresenta expressões generalizadas quanto ao contínuo rural-urbano, e também outras muito características da zona rural:

- “Mas a minha roupa não tá suja, não vou **melar** os banco ali na frente.” “Eu, uma mulher assim **fornida**...” “Os olho... É do que mais me **alembro**... Esbugalhados...” “Já me escoraçaram uns **par de vez** os filho-da-puta!” – Os verbos *melar* e *alembro* são característicos de determinada região, bem como o adjetivo *fornida* e a expressão *par de vez*. Esses são itens vocabulares característicos do dialeto nordestino (variação diatópica no nível lexical). O caso de *alembro* constitui um arcaísmo linguístico, característica que permanece em áreas mais arcaizantes, mas que já caíram em desuso nas línguas das cidades grandes.

A religiosidade da personagem também pode ser índice 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!**” “Nem no **Natal** esse povo tem pena de ninguém.” “Mas... **Minha Nossa Senhora do Bom Parto!**” A presença de vocábulos do campo religioso como *Nossa Senhora do Bom Parto* e o encontro de uma *criança morta* são elementos que contribuem para a construção do sentido.

O texto é permeado de características orais, que lhe conferem verossimilhança e revelam as intenções do autor em dar veracidade à personagem e ao diálogo. A constituição linguística da obra busca criar um efeito de realidade, sugerindo ao leitor a sensação de estar ouvindo uma conversa:

- “... é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá pra comer... **Aí** quando eu puxei...” – *Aí* é um marcador conversacional, cuja função é dar à ideia sequência, iniciando uma nova unidade comunicativa, apresentando progressão do texto.
- “Foi **nessa** lixeira **aqui!**” “... uns pimentão por **aqui.**” “... “Tinha sim um anjinho morto **nessa** lixeira!” “Nessa **aqui!**” “... que o anjinho que tava **aqui**...” “...moro **lá** perto. Só venho **aqui** pra ver...” “...**lá** a gente acha o anjinho.” “**Aí** atrás?... não vou melar os banco **ali** na frente.” – O emprego de advérbios de lugar e de pronomes demonstrativos dêiticos reforça a *presença* dos partícipes do ato de fala, já que apontam para elementos presentes à situação comunicativa. A repetição também confirma a oralidade.

- “(...) é só lavar os pedaço podre, que dá pra comer... Af quando eu puxei (...)” “Acho que por causa do fedor... Uma carniça que só o senhor cheirando, pra saber.” “Eu fiquei morrendo de pena... E de medo também... Os olho... É do que mais me alembro...” “Vai saber...” “Presas? Mas... Minha Nossa Senhora do Bom Parto! Espere, Espere... O quê eu fiz pra ir presa?” – O emprego excessivo de reticências, representa traços *típicos* da modalidade oral, demonstra hesitação, pausa e mudança dos turnos de fala, e é também marcador conversacional que traduz momentos de organização do pensamento, estando no lugar de um conector como elemento de ligação. Vale lembrar que esse emprego abre o texto para inúmeras interpretações, deixando a cargo do leitor o preenchimento das lacunas.
- “Esubalghados, mas com a bola preta virada pra dentro, *sabe?*” – *Sabe*: elemento fático, mais um marcador conversacional presente no texto.
- “... é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá *pra* comer...” – *Pra* redução de *para*: elemento comum em diversas variedades do português, característico, principalmente, da modalidade oral informal ou não.

A presença de dois falantes de condições sociais diferentes confere ao grau de escolaridade a principal variável social que determina seus comportamentos linguísticos. A protagonista é uma pessoa humilde, sem instrução, que vive em péssimas condições. Embora o discurso do policial não apareça, é fato que ele possui melhores condições sociais, portanto, sua linguagem seria afetada por essas condições. Provavelmente ele é um homem de média instrução que apresenta maior trânsito entre algumas variedades. Contudo, não nos é possível listar as variáveis de sua linguagem, uma vez que ele não é apresentado diretamente.

Há também na fala da protagonista muitas marcas de variação sociocultural, traços do nível popular:

- “Eu juro seu *poliça...*” – A forma *poliça* apresenta monotongação do ditongo crescente em posição final de *polícia*, típico no falar de pessoas de classes sociais menos favorecidas, e um dos traços da variedade não padrão mais estigmatizados.
- “Eu vim catar verdura, sempre acho *umas tomate, umas cenoura, uns pimentão* por aqui (...) é só lavar *os pedaço podre*, que dá pra comer (...) quando eu puxei *umas folha de alface*, levei o maior susto.” – A concordância de número que omite o *-s* da desinência de plural dos nomes, quando existe outra marca num de seus determinantes, é regra distinta da do português padrão, que prega a redundância da marca de plural. Esses traços, característicos na fala de pessoas de classes menos abastadas, são recorrentes ao longo do todo o texto (“*pernas bamba*”, “*às vez*”, “*os olho*” etc) e são alvo de grande estigmatização na sociedade.

• “Os olho... É do que mais me alembro... Esubalhados, mas com *a bola preta* virada pra dentro, sabe?” – A expressão *bola preta* traz à tona a limitação da personagem em termos de saber vocabular e de mundo. Ela desconhece o nome do elemento ao qual se refere, a íris ou a pupila.

• “Eu demorei *pra lhe chamar* porque eu não queria que o *pessoal do supermercado* me visse aqui (...) Já me *escorraçaram* uns par de vez (...) *Prefere deixar* as coisas apodrecer do que ajudar...” – Exemplos de concordância associativa, na qual o nome coletivo singular *o pessoal*, de 1ª e 2ª pessoa plural, é concebido como classe de elementos, determinando a concordância no plural – *escorraçaram*. É um caso de reanálise feita pelo falante, uma interpretação semântico-pragmática muito comum na variedade não padrão do português (*O pessoal gostaram da festa, Todo o povo aplaudiram o prefeito*). Outro elemento importante do campo da concordância é a permuta do plural marcado e não marcado por conta da posição (ou distância) do sujeito com os verbos *escorraçar* e *preferir*. Há também nesse trecho o uso do pronome oblíquo *lhe* como objeto direto. Fato que foge às regras do português padrão, *lhe* na função de objeto direto aparece igualmente em construções coloquiais, sendo, portanto, menos estigmatizado e mais generalizado.

• “Eu, uma mulher assim fornida que nem o seu poliça *tá* vendo...” “Ele *tava* com a boquinha aberta...” “Eu não duvido que o anjinho que *tava* aqui fosse filho de um deles.” “Eu pari e *tô* criando.” “*Vamo* atrás do caminhão?” – As formas verbais abreviadas constituem variação de registro, embora estejam presentes também na fala de pessoas cultas. A apócope do *-s* final em *Vamo* também é índice de coloquialidade, mas não constitui traço estigmatizado.

• “Agora eu não. Eu pari e to criando. *Tudinho*. Os cinco.” – A troca de tudo por todos é uma característica da linguagem popular também muito presente na linguagem coloquial.

• “Eu juro *seu* poliça...” “O *seu* poliça me dá uma carona...” – A substituição do pronome de tratamento *senhor* por *seu* é forma respeitosa, cerimoniosa, normalmente se dá quando uma pessoa muito simples está diante de alguém com mais “desenvoltura social” ou de alguém com um certo poder na sociedade.

Por ser a relação entre os personagens de poder, detectamos no discurso da catadora traços linguísticos afetados por essa situação: ela adequa sua linguagem ao interlocutor, apresentando poucas variações de estilo, e utilizando marcas mais generalizadas, um pouco mais monitoradas, mesmo com influência do fator psicológico.

Ocorrências de coloquialidade:

• “*Tudo bonzinho...*” “*leve* o maior susto” “*Que nem* o seu poliça ta vendo” “*A gente* via pela sua carinha de sofrimento.” “Eu *não* duvido *nada...*” “ou nem tem lençol pra *todo mundo se cobrir*” “Nem no Natal

esse povo tem pena...” – Essas expressões são gerais e muito comuns na linguagem coloquial. Apresentam-se como variação de estilo na sua fala, porque ela está falando com um policial. A personagem pode transitar entre seu nível (o popular) e o comum – coloquial, pois também domina construções deste nível. No entanto, por não dominar o nível culto, não poderia transitar entre ele e o comum, nem utilizar estilos muito monitorados.

▪ “O seu poliça *me* dá uma carona...” – O uso predominante da próclise, característica geral do português do Brasil, está presente também em construções de fala comum, traço generalizado.

▪ “Se algum cachorro ou urubu não *comer ele* antes.” – O uso do pronome pessoal reto (sujeito) como objeto, traço também generalizante e característico do português brasileiro, está presente no nível comum e em algumas construções cultas. Porém, para falantes cultos, tal variação constitui trânsito de estilo, uma vez que dominam a construção *comê-lo*.

▪ “*Prefere deixar* as coisas apodrecer *do que* ajudar a matar a fome dos outros.” – A regência do verbo preferir, num processo de reanálise, apresenta no português não-padrão regência distinta da do português padrão, *preferir algo a*. Este traço é generalizado e está também presente em construções de nível comum e culto. Outro ponto importante no trecho é o uso do infinitivo sem flexão em *apodrecer*. No contexto, a construção padrão flexionaria o verbo, já que o sujeito está expresso. Este é outro um traço coloquial, também mais generalizado, pois poucos dominam a regra (um tanto flutuante) do infinitivo na linguagem padrão.

Imprescindíveis para traçar o perfil sociolinguístico da senhora são os fatores psicológicos que afetam seu trato linguístico. O fato de ela estar falando com um policial e o assunto da conversa afetam-na emocionalmente. Os sentimentos que ela demonstra em relação às pessoas do supermercado igualmente afetam o seu trato linguístico.

▪ “O caminhão do lixo já deve ter passado!” Eu juro, seu poliça, foi nessa lixeira aqui! Nessa mesminha! – O uso excessivo das exclamações mostra que a personagem está num momento de tensão ao falar com um policial sobre um assunto delicado. A exclamação é o mais subjetivo dos sinais de pontuação e é o responsável por representar na escrita as emoções humanas.

▪ “Já me escorraçaram uns par de vez, os *filhos-da-puta!*” “*Essa raça* não presta mesmo!” – A personagem xinga os funcionários do supermercado. A presença do calão enfatiza a ira que tem em relação à sua condição e ao modo como os outros, de posição social um pouco superior, a tratam. O xingamento acentua as diferenças sociais trazidas pelo texto.

▪ “Tinha um *anjinho* morto nessa lixeira! Nessa aqui! *Coitadinho...*” “(...) porque eu fiquei morrendo de pena...” – Aqui, as reticências de-

monstram pena, compaixão, preocupação, e os diminutivos, a presença de valor afetivo.

As marcas do discurso da catadora apresentam variação mais acentuada no nível de língua que no estilo de fala. O discurso da personagem oscila entre os níveis popular e coloquial, sendo, por vezes, monitorado e profundamente marcado pelo fator psicológico.

Essa complexidade de variação não pode ser deixada de lado na sala de aula, espaço fundamental para ampliar a gramática que o aluno já domina. Levá-lo a conscientizar-se da adequação linguística, bem como do trânsito entre as variedades e da adoção de uma atitude sem preconceitos são posturas cruciais.

5. *Propostas de atividades de variação linguística a partir do conto “Restos”*

A variação linguística deve, portanto, constar de todas as atividades da aula de língua portuguesa, seja de produção de texto, seja de leitura, seja de tópico gramatical, partindo do princípio de que sempre haverá outro modo de dizer distinto daquele ali presente naquela atividade, pois as circunstâncias do dizer sempre podem ser outras.

O aluno, sabendo que o que se apresenta como desvio numa determinada norma está certamente inserido nas regras de outra, passa a ter, então, consciência e discernimento para adequar a linguagem às circunstâncias do ato de fala. Logo, a escola deve sempre relativizar os usos e os desvios linguísticos para não corroborar com posturas preconceituosas. É por demais simplista a postura do “está certo porque está certo e está errado porque está errado”.

Apresentamos, a seguir, algumas propostas de exercícios que podem ilustrar a visão de um ensino que ressalta a variação linguística, não calcado em metalinguagem. Os exemplos de interpretação e de produção textual a seguir podem ser aplicados após leituras do texto e de rodas de debates, em que sejam analisadas as marcas do português não padrão presentes no texto.

5.1. Sugestão de questões para interpretação do texto

- 1) Qual a condição social da personagem principal do texto?
- 2) O que o texto nos narra?
- 3) Quem é o narrador do texto? Comprove com trechos.
- 4) Que fato no fim da história surpreende leitor e personagem? Por que teria ocorrido isso? Que juízo o policial faz da catadora?
- 5) De que tipo de texto é “Restos”?
- 6) Cite as características físicas da senhora.
- 7) Cite trechos em que haja descrição da criança.
- 8) A personagem principal é religiosa. Como podemos comprovar isso?
- 9) Que tipo de problema social conseguimos perceber no texto?
- 10) As palavras *coitadinho* e *anjinho* apresentam sentido de:
() tamanho () pena () desprezo
- 11) Com quem a personagem está dialogando? Retire do texto expressões que mostrem respeito pelo outro.
- 12) No momento em que ela conta, o *anjinho* ainda está na lixeira? Comprove.
- 13) Onde mora a personagem?
- 14) Como a criança teria parado ali?
- 15) Onde a personagem também costuma catar comida?
- 16) Será que a personagem frequentou muito tempo a escola? Por quê?

As questões de interpretação do texto levam aos diversos meandros situacionais e sociais da narrativa e reafirmam as discussões acerca da variação. Abordam aspectos psicológicos da personagem, bem como suas reações e modo como estes pontos afetam sua linguagem. Essas questões são pertinentes à reflexão do fenômeno da variação, pois ressaltam seus elementos condicionantes, bem como incitam uma postura de pesquisa face aos traços linguísticos. É o momento de o professor ir à lousa e contrapor algumas formas, alguns exemplos da norma não padrão com os da norma padrão, refletindo sobre o contexto e a situação em que ocorrem os desvios, fazendo com que os alunos percebam que esses desvios ao padrão cul-

to configuram, na verdade, outro padrão, distinto, mas não menos complexo e gramatical.

Pode-se, por exemplo, comparar as construções *os olho* / *os olhos*, de modo a fazê-los refletirem que um falante do português, de qualquer origem sociocultural, jamais construiria um enunciado agramatical como *o olhos**. Sendo assim, eles perceberão que há uma regra tanto na construção de *os olho*, quanto na de *os olhos*. A primeira marca o plural apenas uma vez, já a segunda usa a redundância da marca de plural.

5.2. Sugestão para atividades de produção de texto:

1) 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, contando o ocorrido. Escreva esse bilhete. Lembre-se: ela está abalada psicologicamente com o caso.

2) 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.

Os exercícios de produção de texto sugerem uma situação determinada, de tal modo que os textos produzidos pelos alunos não sejam classificados no gênero escolar redação. Ao contrário, serão escritos para um interlocutor definido, partindo de um escrevente definido, num gênero também definido. Escolhas como essas ampliam as potencialidades comunicativas dos educandos através da adaptação da linguagem à modalidade, ao interlocutor, e ao gênero. Essa é uma forma de os educandos transitarem entre as variedades e colocarem em uso os três saberes explícitos por Coseriu: o elocucional, na articulação lógica do pensamento; o idiomático, na construção de enunciados nas diferentes normas; e o expressivo, na adaptação do texto às circunstâncias do ato verbal.

6. Conclusão

Coube, nesse escrito, abordar a necessidade de se trabalhar em sala de aula o fenômeno da variação linguística a partir da narrativa literária. Argumentamos a necessidade de despertar nos alunos

consciência das regras linguísticas que dominam, as quais denunciam a gramática de sua norma. Comprovamos como a norma-padrão não pode ser apresentada pelo processo de substituição de regras, mas sim pelo confronto com outra variedade. Com isso, comprovamos também o caráter imprescindível do assenhoreamento da norma-padrão em nome de novas maneiras de se expressar. Demonstramos como tal proposta é eficiente no combate ao preconceito e na ampliação da competência linguística dos alunos.

Analisamos as ocorrências das variedades da língua no texto de Luciano Serafim. Detectamos que tais ocorrências (da linguagem popular, principalmente) são fruto de um intento estético, o qual o autor utilizou para imprimir verossimilhança ao texto. Conforme Uchôa,

Não caberá, pois, ao professor censurar, desaprovar ou simplesmente aceitar uma forma ou uma construção, mas explicar a ocorrência textual, atento à intenção estética do autor, quer na própria construção do discurso do narrador, quer na construção da fala de uma personagem, quer na construção de diálogos em várias situações interativas. Mais ainda que, no processo literário o autor dê voz a um narrador com baixo nível social, não se pode perder de vista que tal texto é o resultado linguístico de uma certa vivência da língua popular. (UCHÔA, 2002, p. 96)

Por fim, propusemos, ainda, algumas atividades para serem realizadas em sala de aula, as quais pensamos ser uma contribuição para um ensino mais plural, sem preconceitos, na tentativa de desenvolver a criatividade linguística dos educandos, de modo a contribuir para a ampliação da competência de leitor e de produtor de textos. Essas atividades são direcionadas aos professores de Português, nossos colegas de profissão e nossos principais interlocutores neste escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 48. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2004.

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem – Natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I, reedição. Coimbra: Atlântida, 1970.

CHIAPPINI, Ligia. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 2002.

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

_____. *O homem e a sua linguagem*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

_____. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2007.

PRETI, Dino. *Sociolinguística – Os níveis da fala – Um estudo sociolinguístico do diálogo literário*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Texto e ensino: análise da variação linguística na narrativa literária. *Confluência*, Nº 24, 2002, p. 83-97.

_____. Fundamentos linguísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua. *Confluência*, Nº 19, 2000, p. 62-75.