

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X<sup>o</sup> CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2495-2510

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2495

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

## **A QUESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ACERVO DA ABEC (1989-2000): SUBSÍDIOS PARA SE PENSAR O MULTIDIALETISMO NA ATUALIDADE**

Giovana de Sousa RODRIGUES<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho filia-se à linha de pesquisa Educação e Linguagem e tem como objeto as abordagens sobre diversidade linguística presentes nas dissertações e teses constantes no banco de dados da pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento", produzidas entre os anos de 1989 e 2000. A investigação é de cunho qualitativo e documental e consistiu, inicialmente, na consulta manual a todas as obras do acervo, na época, formado por cerca de 800 volumes de peças acadêmicas. Da leitura seletiva do *corpus*, fez-se a classificação e a análise do conteúdo das partes que mencionavam, direta ou indiretamente, o fenômeno da diversidade linguística. Tomam-se como base teorias que pressupõem a formação interacionista sócio-histórica da língua, o contínuo entre suas modalidades oral e escrita, seu caráter heterogêneo e seu papel como elemento primordial de cultura. A análise permite destacar alguns aspectos principais da abordagem da diversidade linguística pelas teses e dissertações, referentes à terminologia e conceituação das variedades linguísticas e às relações entre fala e escrita, como também entre língua e: coesão social; identidade e subjetividade; cognição; classes sociais e poder. Conclui-se que o conjunto de dissertações e teses presentes no acervo da Abec, no período da consulta, possui conteúdos que possibilitam uma compreensão ampla do fenômeno da diversidade linguística e, apesar de não conter descrições de práticas pedagógicas a respeito, permite prospecções nesse sentido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização e Letramento; Diversidade Linguística; Educação e Linguagem; Multidialeto; Variedades Linguísticas.

Este estudo traz um panorama das abordagens da questão da diversidade linguística nas dissertações e teses constantes no acervo da pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento - Abec, nos meses de outubro a dezembro de 2001, e

---

<sup>1</sup> UFMG -Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Rua Hermilo Alves, 235 - apto. 304 - bloco C, CEP 31010-070, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, [giovanasousa@terra.com.br](mailto:giovanasousa@terra.com.br).

um exercício de reflexão sobre contribuições que tais abordagens podem representar para o ensino da língua portuguesa.

Sediada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, a Abec teve seu início nos anos 80, sob a coordenação da professora Magda Soares; possui caráter permanente e interinstitucional e é coordenada atualmente pela professora Francisca Izabel Pereira Maciel, apresentando como objetivos: 1) levantamento e avaliação da produção acadêmica (teses e dissertações sobre alfabetização) realizada nos programas de pós-graduação das instituições brasileiras; 2) avaliação qualitativa e quantitativa das produções científicas; 3) socialização da produção com os pesquisadores brasileiros por meio da inclusão no banco de dados; 4) integração de diversos pesquisadores do país (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2015).

O *corpus* do presente estudo constituiu-se, inicialmente, como referência teórica da pesquisa A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas (Rodrigues, 2003), vindo a tornar-se objeto de pesquisa anos depois, dada a compreensão de seu aspecto histórico, em virtude de representar um testemunho da década seguinte à da redemocratização do país, na qual se revigorou o pensamento educacional brasileiro. A consulta à Abec deveu-se, pois, à necessidade de um referencial teórico sobre variedades linguísticas assentado no campo da alfabetização.<sup>2</sup>

Tal gênese impõe ressaltar que a busca e a seleção das abordagens, no referido acervo de dissertações e teses, orientou-se pela necessidade de teorias capazes de contribuir para a compreensão dos posicionamentos sobre a diversidade linguística em programas de alfabetização voltados para trabalhadores, sem a pretensão de realizar um levantamento estatístico ou quantitativo a respeito.

## **Referencial teórico**

A perspectiva de diversidade linguística que orientou a consulta ao acervo ligava-se ao multidialetismo, à questão das variedades linguísticas (de uma mesma língua), pressupondo-se a língua como “um sistema heterogêneo, dinâmico, marcado

---

<sup>2</sup> Tal consulta foi uma orientação da professora Graça Paulino, que, ao perceber o meu envolvimento com o acervo, chegou a sugerir-me, à época, adotá-lo como objeto de pesquisa do mestrado.

pelo contexto no qual se dá sua produção e pelas transformações históricas daí decorrentes” (Rodrigues, 2003:10), em consonância com as correntes teóricas baseadas no interacionismo sócio-histórico, cujo maior representante é Mikhail Bakhtin (1985-1975).

Tinha-se também o pressuposto, referenciado em Marcuschi (2001), de que fala e escrita não são dois dialetos e sim duas modalidades de uso da língua, entendidas como o contraponto formal da oralidade e do letramento; estes, por sua vez, “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Rejeitava-se, pois, em conformidade com o mesmo autor, relativamente à fala e à escrita, a concepção dicotômica e “a tendência fenomenológica de caráter culturalista”, que,

na sua formulação mais contundente, associou à cultura oral o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo e, em contraposição, associou à cultura letrada o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante, a analiticidade (Rodrigues, 2003:16, parafraseando Marcuschi).

Daí decorrente, tem-se a “teoria do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita” (Marcuschi, 2001), segundo a qual esta e a outra são fenômenos heterogêneos, que se dão no contínuo dos gêneros textuais e no contínuo das características específicas de cada uma dessas modalidades, as quais se entrecruzam e, por vezes, constituem domínios mistos; tendo-se, em um extremo dos contínuos, o domínio do tipicamente falado e, no outro, o do tipicamente escrito.

Para a compreensão da língua como elemento primordial de cultura, partiu-se da conceituação de Pena (2001: 92-93) a respeito da identidade social:

identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato individual de atribuição (...), uma representação, relativa à posição no mundo social, e portanto intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. – pois, enquanto uma construção coletiva, a identidade não é decorrência automática da materialidade.

## **Procedimentos de coleta e de análise dos dados**

A coleta dos dados, conforme mencionado, aconteceu de outubro a dezembro de 2001. Nesse período, o acervo continha cerca de 800 peças acadêmicas impressas (dissertações e teses), produzidas nas universidades brasileiras, agrupadas, por década de conclusão, em prateleiras específicas para este fim, na Biblioteca da FaE/UFMG.

Cada volume era assinalado com a expressão “pertinente” ou “não-pertinente”, para indicar se se referia ou não a trabalho sobre alfabetização infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, objeto específico da Abec, à época. Isso era necessário porque alguns trabalhos chegavam ali por doação ou sem a possibilidade de se haver verificado, à distância, a sua pertinência ou não ao objeto da pesquisa, lembrando que a informatização de acervos era ainda muito rudimentar, dado o estágio do uso das tecnologias da informação e da comunicação, no Brasil, naquele momento.

A consulta, para a presente pesquisa, iniciou-se pela listagem impressa dos títulos, fornecida pelas estagiárias da Abec. No entanto, já à primeira vista, observou-se que os títulos, tomados isoladamente, seriam insuficientes para identificar se uma obra abordava ou não a questão da diversidade linguística. Optou-se, então, pela consulta de todas as peças, diretamente, na ordem da exposição nas prateleiras.

A forma de consulta escolhida iniciava-se pelo título, passava pelo resumo e sumário, seguia pela leitura seletiva das conclusões, até chegar, se fosse o caso, à leitura seletiva dos capítulos ou mesmo à leitura integral da peça acadêmica. Se em uma dessas etapas ficasse evidenciada a improbabilidade de se encontrarem conteúdos sobre a questão da diversidade linguística, não se avançava para a etapa seguinte. Desse modo, cerca de 100 trabalhos foram preteridos apenas pelo título, que sugeriam abordagens muito específicas, até então distantes da discussão sobre a diversidade linguística, como foi o caso de estudos sobre aspectos neurolinguísticos da aquisição da escrita, psicomotricidade, teoria piagetiana, entre outros. Em relação aos demais, cerca de 700 trabalhos, foi feita, pelo menos, a leitura atenta dos sumários e resumos.

Todo esse procedimento resultou na reunião de 67 dissertações e teses, produzidas do ano de 1989 ao ano de 2000, cujos trechos que tratavam explicitamente da questão da diversidade linguística foram agrupados de acordo com o seu conteúdo. Surgiram daí os subtemas geradores das seções do referencial teórico e das categorias de análise para Rodrigues (2003), as quais orientam o panorama ora descrito.

## **Apresentação dos dados<sup>3</sup>**

### **a) Categoria *termos e conceitos***

Encontram-se, nesta categoria, os posicionamentos que buscam denominar ou conceituar a língua, seus subsistemas ou variedades, seus níveis e registros.

Foi observada, no corpus objeto deste trabalho, uma multiplicidade de termos e conceitos relacionados ao fenômeno das variedades linguísticas. Possari (1996) constata uma multiplicidade já no emprego do termo linguagem para representar ora a linguagem verbal, ora a língua, o que muitas vezes exclui outras formas não verbais de produção e de atribuição de sentido. De modo geral, as abordagens encontradas convergem para a perspectiva sócio-histórica interacionista de língua, mas divergem entre si, muitas vezes, quando partem a observar as variedades linguísticas, seus níveis e registros, divergindo também das denominações comumente usadas pela Sociolinguística que, grosso modo, reserva o termo língua padrão para o conjunto das normas eleitas pela gramática tradicional e norma culta para as variedades linguísticas frequentes no uso falado da língua pelos segmentos sociais com maior grau de escolarização, residentes nos grandes centros urbanos.

Assim, Souza (1983) identifica como dialetos as variedades linguísticas relacionadas às diferenças geográficas, de grupos e classes sociais, e “língua-padrão” como o dialeto (ou grupo de dialetos semelhantes) próprio de um grupo social respeitado. A mesma autora contrapõe a linguagem formal (a qual denomina também língua geral) à linguagem coloquial, atribuindo à primeira características como depuração, correção, coerência, constância de formas gramaticais, precisão de vocabulário e, à segunda, características como incorreção, emotividade, inconstância na estrutura lógica.

Tal noção de constância e eficiência como exclusividade de um tipo de registro é desconstruída pelo aprofundamento a respeito da noção de normatividade aplicada ao fenômeno linguístico. Nesse sentido, Oliveira (1984) indica um nível da norma relacionado à coesão social e outro aos usos e aspirações da “classe dominante”. Vilela (1994), por sua vez, resgata Bechara para associar a ideia de norma à tradição, àquilo que é comum e constante em uma variedade linguística e possibilita a sua compreensão. Para Gallo (1989), a norma é uma construção e subjaz à prática linguística. Esta

---

<sup>3</sup> Os dados e sua análise são aqui apresentados de forma resumida, dada a dimensão desta publicação. Para acesso à íntegra da formulação teórica realizada a partir deles, consultar: Rodrigues (2003).

concepção associa-se ao entendimento de que o sujeito linguístico é um produtor de sua linguagem e não um consumidor de uma única variedade (Frigotto, 1990).

A língua nacional aparece definida como o conjunto de todas as variedades que “o real teima em produzir” (Frigotto, 1990:129), e a língua materna apresenta-se como “o marco de uma cultura florescente e forte, em função de etnias que se mesclaram para formar este País [o Brasil, no caso]” (Luchese, 1992:73).

Geraldi (1990) ressalta a fluidez dos contornos de uma variedade linguística ao afirmar que as variedades, em uma língua, entrecruzam-se e, entre elas, as semelhanças são maiores que as diferenças. O autor observa que, para além de uma variedade linguística, há ainda as imagens formadas pelo falante a respeito dela (a exemplo das imagens formadas por meio de processos de estigmatização), as quais acabam dando origem a outras variedades.

De acordo com Kramer (1992), a linguagem criada pela “civilização industrializada”, na tentativa de unificar a língua, privilegia a informação, preterindo o conhecimento, e é marcadamente instrumental, comunicativa, burocrática, tecnicista e monótona. Vilela (1994) concorda com Labov ao caracterizar o comportamento verbal da “classe média” mais como um estilo do que um dialeto; nesse sentido, atribui às contemporizações, qualificações e argumentações que marcam tal comportamento a intenção de transmitir a impressão de que o falante é competente, quando ele é apenas socialmente privilegiado. A opção pelo termo variedade, como correspondente de dialeto, dá-se em função de se “reconhecer a existência de um ou de vários conjuntos de diferenças, de uma ou de várias variedades e recusar estabelecer entre elas uma dada hierarquia” (Vilela, 1994:23). Sobre os limites entre as “variedades ou dialetos sociais”, a autora afirma que se revelam, por vezes, tênues, em função de coexistirem na comunidade os grupos sociais que os produzem e seus membros desempenharem diversos papéis em grupos distintos, naturalmente heterogêneos.

## **b) Categoria *fala e escrita***

A questão da relação entre fala e escrita não apareceu de forma recorrente nas peças acadêmicas, por isso, conforme mencionado no referencial teórico deste estudo, foi determinante, para a constituição do referencial teórico da pesquisa original, as formulações de Marcuschi sobre isso. Podem-se citar, do acervo: (1) Souza (1996), que

concorda com Lemle quanto a não haver correspondência perfeita entre o padrão da “escrita convencional” e a fala, ainda que de um falante tido como dos mais eruditos; (2) Gallo (1989:43), para quem a relação entre produto e processo, na fala e na escrita, é um “movimento entre o processo que gera o produto que se repõe enquanto processo”, constituindo-se a escrita tanto a partir da fala quanto do processo que ela mesma, a escrita, engendra; (3) Geraldi (1990:144), que, nesse aspecto, adota de Kato a observação de que:

a fala e a escrita são parcialmente isomórficas; mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.

### **c) Categoria *coesão social e sociedade nacional***

O processo de reconhecimento de uma língua como nacional, segundo Figueiredo (1990), não é espontâneo, visto ser a língua, assim pretendida, expressão de uma classe social e, por isso, para difundir-se, necessita das instituições do Estado e de outros instrumentos controlados por essa classe, como dicionários, gramáticas, dentre outros.

Costa (1988) apresenta um caso em que as variedades de fala de uma comunidade rural, no estado do Piauí, com uma realidade linguística muito peculiar distinguem internamente as pessoas, a ponto de definirem as relações de posse da terra e de pertencimento familiar, contrariando, inclusive, o ordenamento jurídico do país; já externamente, distinguem o conjunto das famílias locais do restante dos outros grupos que habitam o estado, reunindo-as como um só povo.<sup>4</sup>

A autora ressalta daí o caráter político da lealdade linguística, num processo em que a opção por uma variedade representa mais antagonismo ou afinidade social que a mera preferência por um ou outro elemento formal da língua.

Também pouco recorrentes no corpus, as abordagens encontradas sobre língua, coesão social e sociedade nacional contrapõem-se, como se pode observar, à noção de

---

<sup>4</sup> O uso do tempo verbal no passado, na referência aos dados coletados por Costa, C. (1988), não pretende significar necessariamente que a situação linguística atual da comunidade pesquisada esteja muito diferente daquela observada pela autora. É apenas uma precaução para preservar os dados no seu tempo, visto que pesquisa mais recente, realizada por Costa, S. (2006) relata certa alteração dessa situação.

uma variedade linguística neutra para representar um sentimento de Nação comum a todos os grupos sociais.

#### **d) Categoria *linguagem, identidade e subjetividade***

Quanto à questão da identidade e da subjetividade relacionada à atividade linguística, Paniago (2000), ao pesquisar a aquisição de capital linguístico por sujeitos provenientes de família com “baixo capital cultural”, aponta, como fatores que contribuíram para tal processo, a mobilização e uma ética da família em prol da escolarização dos sujeitos e a mobilização pessoal, uma escolarização bem sucedida e o desejo deles de distinção.

Villela (1994) caracteriza como renúncia das próprias raízes culturais e das identidades correspondentes o fato de uma pessoa de classe social desfavorecida, ao dominar o “dialeto padrão”, passar a utilizá-lo em qualquer situação. No entanto, observa que

a prática das classes populares não se reduz a um reflexo passivo determinado pela ideologia dominante. É, antes, a prática de sujeitos, de pessoas que atuam concretamente na realidade, por maior que seja o cerceamento e a opressão que a sociedade exerça sobre eles em nível das relações sociais e em nível da consciência (Villela, 1994:52).

A autora relata também que, em diferentes épocas, é possível perceber indivíduos da “classe de prestígio” se empenhando por mudanças sociais junto com indivíduos de classes populares. Segundo avalia, diante disso, não seria o “dialeto padrão” que permitiria isso, mas sim “a consciência crítica desenvolvida a partir de experiências de vida muito particulares e ricas” (Vilela, 1994:51-52).

Burin (1988) recorre a Ferreiro e Teberosky para reconhecer as consequências afetivas do rechaço linguístico e concluir que rejeitar o dialeto materno de uma criança é rejeitar também a criança, sua família e seu grupo social de pertinência. Santos (1989), por sua vez, apoia-se em Lemle para considerar que tratar como erro a fala que não corresponde à escrita é, além de um desconhecimento linguístico, desrespeito humano e um erro político, na medida em que isso humilha e desvaloriza o falante, rebaixa sua autoestima e de sua comunidade, contribuindo para torná-la passiva, incapaz de manifestar seus anseios.

O já mencionado trabalho de Costa (1988) sobre a realidade linguística de uma comunidade rural no interior do estado do Piauí aponta que as diferenças linguísticas que marcam distinções e pertinências sociais podem ser, e naquele caso o eram, cultivadas intencionalmente pelo indivíduo ou grupo. Havia pais, na comunidade, que não permitiam que seus filhos estudassem em outra localidade, nem com professor com um falar diferente do deles. Por outro lado, havia casos de pessoas originárias da comunidade que foram estudar na capital do estado e mantiveram o “jeito de falar” de seus parentes, acentuando, inclusive, algumas características desse falar. Segundo a autora, uma opção do tipo somente é possível na medida em que resulta em usufruto de direitos; no caso, o direito à terra e ao exercício de determinadas atividades produtivas.

As abordagens observadas complementam-se, pois, para explicar as relações entre a atividade de linguagem e a constituição de identidades e subjetividades. Apesar de não terem sido encontradas, nos estudos apresentados neste item, descrições explícitas desses dois conceitos, foi possível notar uma noção de identidade e subjetividade em acordo com aquela de Pena, apresentada no referencial teórico deste texto.

#### **e) Categoria *aspectos cognitivos***

As abordagens sobre língua e aspectos cognitivos encontradas no acervo detinham-se, sobretudo, na comparação entre o papel da oralidade e da escrita na construção do conhecimento e apresentavam uma concordância quanto ao caráter sócio-histórico e cultural dos processos de valoração do conhecimento e dessas duas modalidades, conforme se apresenta a seguir.

Sawaya (1999), ao pesquisar práticas (culturais) de leitura e escrita de crianças das classes populares, questiona a associação direta e exclusiva da escrita a um pensamento mais abstrato, mais reflexivo, em detrimento da oralidade. Apoiada em Goody e Olson, e Toirance, afirma que tal associação decorre de práticas que, historicamente, associaram a escrita ao pensamento científico e relembra estudos linguísticos e antropológicos que detectaram, em sociedades ágrafas, fatos cognitivos por vezes atribuídos com exclusividade à escrita. Segundo a autora, então, as mudanças no pensamento advindas da escrita não decorrem de uma suposta evolução de um pensamento, concreto-oral, para outro, abstrato-escrito, e sim dos usos da escrita e suas

implicações, por meio de instituições sociais, da constituição de novos modelos de interação, entre outros. Nesse sentido, Sawaya (1999:101) dialoga com Certeau para admitir que, da mesma forma que os mapas urbanos

tornaram invisíveis as operações de ir, de errar, ou seja, as atividades dos passantes que tornaram o mapa possível “metamorfoseando o agir em legibilidade e fazendo esquecer uma maneira de estar no mundo” (...) a “leitura do mundo” foi dando lugar à leitura da palavra escrita, aos discursos escritos que “explicam” o mundo e nos “ensinam a vê-lo”, ou a “lê-lo” e passaram a guiar as nossas formas perceptivas e as nossas formas de “leitura”, tornando invisíveis as práticas quotidianas de leitura dos textos, seus usos, etc.

E avalia, mais adiante, que

O discurso escrito, ao ser apropriado por determinados segmentos sociais como um dispositivo de poder, procurou impor formas de compreensão e apropriação do mundo social, e passou a organizar, estruturar, codificar e prescrever determinados tipos de relação social, definindo campos simbólicos, saberes autorizados e difundindo, de diferentes maneiras na cultura (não só a do texto escrito, a da posse dos livros), uma mentalidade e uma lógica escrita (Sawaya, 1999:132).

Assim, o desenvolvimento do pensamento científico vincula-se ao uso técnico que se fez da escrita (e não à escrita diretamente, conforme mencionado) e aos paradigmas físicos e matemáticos, que

ao se servirem da notação gráfica e da codificação, vieram potencializar as formas do pensamento e o tipo de racionalidade subjacente ao pensamento científico moderno, prestando-se ao desenvolvimento de certas modalidades do raciocínio e de certas formas de poder (Sawaya, 1999:175).

Beremblum (1996) cita Silva para pressupor que o processo de legitimação de determinado tipo de conhecimento, em detrimento de outros, decorre de relações assimétricas entre classes e grupos sociais, não sendo nunca um ato desinteressado e imparcial e sim resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas consegue se impor.

#### **f) Categoria *classes sociais e dominação***

A associação da questão dos conflitos entre grupos sociais, da dominação ou do conceito de classe ao fenômeno da linguagem constituiu-se como uma categoria

específica em função da frequência com que aparecia nos volumes do acervo. A seguir, citam-se alguns trabalhos que sintetizam essa abordagem. Antes, porém, ressalta-se que, como já deve ter sido possível depreender do conteúdo apresentado até aqui, a referida associação aparece implícita também nas abordagens que compuseram as outras categorias.

Para Gallo (1989), a presença simultânea da língua do colonizador (língua portuguesa) e da “língua do colonizado (língua brasileira)” torna facilmente observável, no país, a relação de dominação pela língua. Figueiredo (1990) dialoga com Bourdieu e Gnerre ao reconhecer um mercado linguístico, na sociedade capitalista, no qual determinadas variedades linguísticas recebem ou não valor em função de sua força simbólica, constituída por meio de relações de poder; isso aconteceria de forma quase circular, na medida em que as variedades de maior valor social são aquelas próprias dos grupos sociais que controlam as estruturas políticas e econômicas hegemônicas. Villela (1994) discorre sobre a necessidade de que, para a legitimação de uma variedade como “língua padrão” ou “língua oficial”, não sejam de conhecimento amplo a origem, o significado e as funções das instituições responsáveis por esse processo de legitimação. Cita Gnerre para reconhecer que esse apagamento da memória social ou histórica leva a uma relação tautológica com a norma: “já que existe uma norma a ser ensinada, é bom que todo mundo aprenda esta norma” (Gnerre apud Villela, 1994:31).

Para explicar esse processo de coerção e discriminação linguística, Souza lembra que

Cagliari aponta a relação dominador/dominado na sociedade como geradora de uma série de preconceitos, sendo um deles a discriminação do status social através do modo diferente de falar dos diferenciados segmentos da sociedade. Para o autor, a sociedade marca e estabelece as classes e pessoas e posteriormente procura justificativas para o que fez. Nesse sentido entram as diferenças linguísticas que são utilizadas como argumentos, mesmo porque a discriminação linguística não é proibida por lei, como a discriminação racial ou religiosa. Ainda, a discriminação linguística tem sido reforçada por uma série de trabalhos que se dizem científicos, que colocam a deficiência linguística como proveniente das pessoas carentes, marginalizadas, empobrecidas (Souza, 1996:50).

Melo compara o trabalho linguístico ao trabalho produtivo:

Quem pode falar é quem fala certo, por isso, o ler e o escrever ficam restritos a uma parcela da sociedade que possui prestígio social e poder econômico.

Instaura-se no trabalho linguístico, assim como no trabalho produtivo, a propriedade privada... da língua (Melo, 1991: 109).

Zaccur (1991) entende que a redução do sujeito a usuário servil do sistema linguístico decorre da exploração material em jogo nas relações capitalistas de produção, corroborando para isso a fragmentação que o dominante promove na unidade forma-conteúdo, de modo a instrumentalizar a forma em favor de seus interesses.

Aggio concorda com Franchi quanto à relação entre, de um lado, limitar a capacidade do exercício linguístico e, de outro, limitar a capacidade para o trabalho individual e social: “o regresso na linguagem é o regresso em todas as áreas do conhecimento, e sobretudo uma redução das possibilidades de uma interferência ativa, dinâmica, transformadora” (Franchi apud Aggio, 1995:29).

Para Abrahão (1992), mesmo que o paradigma clássico das ciências, centrado na busca de certezas, da precisão de respostas, da exatidão, tenha entrado em descrédito na contemporaneidade, “continuam a ser exigidos do texto dissertativo clareza, universalismo, compatibilidade, objetividade, certeza, características que somente podem ser idealizadas para um texto a partir da idealização de uma variedade linguística capaz de viabilizá-las” (conforme Rodrigues, 2003:32).

Beremblum (1996) avalia que a legitimidade da variedade linguística na qual é enunciado um discurso contribui para que se atribua legitimidade a esse discurso. Berti (1989), por sua vez, afirma que a linguagem convencionalmente chamada de linguagem da classe dominante não é, puramente, uma produção dessa classe, uma vez que a língua é uma construção da sociedade.

## **A título de conclusão**

A preferência por perspectivas teóricas com base no materialismo histórico mostrou-se uma tendência expressiva nas pesquisas que compunham o acervo da Abec, no ano de 2001, tanto para a conceituação e a análise de fenômenos especificamente linguísticos, que privilegiaram abordagens identificadas com a filosofia bakhtiniana da linguagem, quanto para a compreensão desses fenômenos na sua relação com outros fenômenos culturais, sociais, econômicos, antropológicos. Para isto, as pesquisas valeram-se de conceitos como sociedade de classes, classe dominante, historicidade,

privilégio social, etnocentrismo, mercado simbólico, capital linguístico, trabalho como práxis humana, transformação social.

As peças acadêmicas, em seu conjunto, trouxeram uma gama de elementos suficiente para a compreensão de múltiplos aspectos da diversidade linguística, dada a multiplicidade de abordagens e objetos de pesquisa aí presentes. Isso reafirma a importância de acervos do tipo e de sua acessibilidade. Por outro lado, tais trabalhos não se ocuparam de explicitar a definição daqueles conceitos centrais utilizados, apesar de seu emprego possibilitar uma inferência a respeito.

Também a opção por explorar minuciosamente um acervo da grandeza do acervo da Abec e com aquela multiplicidade de abordagens revelou a possibilidade de se conhecerem pesquisas e mundos singulares em muitos aspectos, que podem servir, de modo especial, para a compreensão de questões comuns a muitas outras realidades.

Não foi encontrada, dentre as peças acadêmicas consultadas, a descrição de proposições ou práticas pedagógicas pela inclusão da diversidade linguística como objeto de estudo na escola. Não obstante, a formulação teórica daí decorrente, associada ao desenvolvimento da temática, daquele período até os dias de hoje, permite um exercício nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que a questão da diversidade linguística irá se incorporando às práticas escolares à medida que a escola abrir suas portas para a língua da vida, do cotidiano, e não para parte apenas dessa língua ou para uma língua construída artificialmente com fins pedagógicos.

Abrir as portas da escola para a língua da vida significa assumir a pesquisa linguística como prática de aprendizagem, estimulando o aluno a trazer para a sala de aula as variedades "que o real teima em produzir", nos vários gêneros textuais, sejam eles o romance, a crônica, a notícia impressa ou televisiva, o meme das redes sociais, os versos do duelo de MCs, a telenovela, a piada, o bate-boca, o texto religioso, o anúncio publicitário, o texto instrucional, o discurso dos pais, o sonho, a lei, o discurso partidário etc. Assim, não existe variedade ou gênero inadequado para a escola; inadequado seria privar o aluno da compreensão das variedades e gêneros com os quais ele convive ou se confronta desde a hora em que acorda até a hora em que vai dormir, sonha e acorda de novo, compreensão essa que se constrói por meio da leitura, da análise e da produção escrita e falada sobre e nesses gêneros e variedades.

Os usos artificiais da língua na escola podem ser substituídos por um trabalho linguístico produtivo; em outras palavras, o produto do trabalho do aluno com a língua deve fazer sentido para ele, respondendo a uma demanda real, de compartilhamento de

conhecimento, de exercício estético, de fruição, de colaboração com atividades da comunidade, da família, dos amigos, dentre outras. Um exemplo disso é quando o material escrito para uma festa, um aviso, um comunicado, na escola ou na comunidade, passa a ser elaborado pelos alunos, como atividade didática.

Um caminho a mais para se alcançar uma pedagogia multidialetal é a observação de práticas e estudos voltados para o bi ou multilinguismo, relacionados à Educação ou a políticas públicas de outros setores. Tais experiências possuem muitos elementos em comum com a abordagem multidialetal e têm sido instrumentos importantes para a inclusão social.

Neste sentido, vale observar experiências, como as de alguns municípios brasileiros, em que se oficializaram outras línguas além da portuguesa, como é o caso de Tacuru (localizado no estado do Mato Grosso do Sul), cuja segunda língua é o guarani, e São Gabriel da Cachoeira (no Amazonas), que possui também o nheengatu, o tukano e o baniwa como línguas oficiais. Produtivo também seria conhecer mais de perto, por exemplo, o ensino da língua pomerana em escolas de Santa Maria de Jetibá (no Espírito Santo) e de Pomerode (em Santa Catarina).

Considera-se ainda que os novos grupos de imigrantes que têm chegado ao Brasil, como os haitianos, os colombianos, os bolivianos e os sírios, têm representado uma nova oportunidade de se pensar a assunção da diversidade linguística como fator de empoderamento de sujeitos e grupos, o que tem mobilizado organizações governamentais e não governamentais para práticas de intercâmbio linguístico, nas quais imigrantes ensinam suas línguas de origem e aprendem a língua portuguesa.

O estudo de experiências como essas, à luz das teorias sobre a diversidade linguística produzidas no campo da Educação, poderá contribuir, pois, para que a escola assuma a língua como um direito fundamental: direito do aluno cidadão à própria língua e à língua do outro, direito de, nessas línguas e suas variedades, falar e ser ouvido, de ler, escrever e ser lido, em exercícios de identidade e alteridade, capazes de promover a formação de um sujeito ativo no meio social em que vive e de gerar novas oportunidades de desenvolvimento pessoal, comunitário, social, econômico, cultural.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abrahão, Virgínia Beatriz Baesse. 1992. *A produção do sentido: leitura e redação*. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Letras).

Aggio, Lucinete Chaves de Oliveira. 1995. *A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores da sua prática*. Salvador: UFBA, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Beremblum, Andrea Sonia. 1996. *Linguagem e escola: para uma desnaturalização da língua oficial*. Niterói: UFF. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Berti, Terezinha Antônia. 1989. *Reflexão sobre os temas e fundamentos teóricos do ensino de língua materna*. São Paulo: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Burin, Geraldina. 1988. *Leitura e produção textual no 1º grau*. Florianópolis: UFSC. (Dissertação, Mestrado em Linguística).

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Desenvolvido por Criasol. 2015. Apresenta projetos, pesquisas e outros dados sobre o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale/FaE/UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-no-brasil-o-estado-do-conhecimento-abec.html>. Acesso em: 6 jan. 2016.

Costa, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. 1998. *Pelas falas do Canto: uma etnografia*. Campinas: Unicamp. (Tese, Doutorado em Linguística).

Figueiredo, Eunice Reis. 1990. *Em busca de um novo fazer da leitura na escola*. Natal: UFNR. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Frigotto, Edith Ione dos Santos. 1990. *Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado*. Rio de Janeiro: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Gallo, Solange Leda. 1989. *O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito*. Campinas: Unicamp. (Dissertação, Mestrado em Linguística).

Geraldi, João Wanderley. 1990. *Linguagem, interação e ensino*. Campinas: Unicamp. (Tese, Doutorado em Ciências da Linguagem).

Kramer, Sônia. 1992. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro: PUC. (Tese, Doutorado em Educação).

Luchese, Rosana Vaghetti. 1992. *O domínio da língua materna e o exercício da cidadania*. Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Melo, Orlinda Maria de Fátima Carrijo. 1991. *De alfabetização e alfabetizações; a busca do possível*. Campinas: Unicamp. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Oliveira, Maria Bernadete Fernandes de. 1994. *Linguagem e fracasso escolar (uma visão crítica)*. São Paulo: USP. (Tese, Doutorado em Letras).

Paniago, Maria de Lourdes Faria dos Santos. 2000. *A aquisição de capital linguístico: quatro casos particulares do (im)provável*. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Penna, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. 2001. In: Signorini, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*; elementos para uma discussão no campo aplicado. 2ª reimp. Campinas: Mercado de Letras – São Paulo: Fapesp. (Letramento, Educação e Sociedade). p. 89-112.

Possari, Lúcia Helena Vendrusculo. 1996. *Ambivalência: prazer e utilidade nos processos de produção de leitura e de texto nas séries iniciais do 1º grau*. São Paulo: PUC. (Tese, Doutorado em Comunicação e Semiótica).

Rodrigues, Giovana de Sousa. 2003. *A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas*. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Santos, Daltamir Vieira dos. 1989. *Treinamento ou formação? Um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores*. Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Sawaya, Sandra Maria. 1999. *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo: USP. (Tese, Doutorado em Psicologia)

Souza, Malu Alves de. 1996. *Variação linguística e alfabetização no Brasil: o estado da arte de 1980 a 1994*. São Paulo: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Souza, Maria da Graça de. 1983. *Análise das atividades de linguagem oral desenvolvidas com alunos de 1ª série do 1º grau de uma escola pública da periferia urbana de Florianópolis*. Rio de Janeiro: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Villela, Lúcia Maria Blais. 1994. *O maniqueísmo na concepção de língua na escola*. Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Zaccur, Edwiges Guiomar dos Santos. 1991. *A construção do leitor/autor: um desafio à escola progressista*. Niterói: UFF. (Dissertação, Mestrado em Educação).