

PLURALISMO LINGÜÍSTICO E POLÍTICA GLOBALIZANTE¹

Maria do Socorro Oliveira*

RESUMO: *Considerando as contribuições teóricas e práticas advindas da Sociolingüística, da Etnografia da Fala e da Psicolingüística, pretendemos neste artigo sugerir formas de implementação para uma política globalizante que tenha em vista o pluralismo lingüístico, a melhoria do ensino no Brasil e, em decorrência, a qualificação da cidadania.*

PALAVRAS-CHAVE: *pluralismo lingüístico; política globalizante; cidadania.*

Introdução

Se parece haver um acordo, ou mesmo uma compreensão, no sentido de que a uniformidade do falar é uma irre realidade, dêbeis tem sido os empreendimentos, de ação global, voltados para a construção de uma política lingüística que contemple o pluralismo lingüístico e a prerrogativa do cidadão de, à sua maneira ou conforme à situação, utilizar a sua língua, sem ser passível de discriminação. Ao longo do tempo, têm-se registrado na relação *teoria*

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

¹ Este trabalho foi originalmente apresentado na mesa-redonda "Língua, Ensino e Cidadania", por ocasião do XIX Congresso da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas (FIPLV), realizado na UFPE no período de 24 a 26 de março de 1997.

lingüística x ensino duas tendências antagônicas. Uma que tenta ajustar a criança ou o jovem a uma modalidade do sistema lingüístico – a norma culta ou padrão, e outra que tem cumprido a função de categorizar, analisar e explicitar a diversidade dos usos ou fenômenos de variação lingüística. A questão que aqui se coloca é: de que forma poderíamos chegar a um ponto de encontro? Parece claro que somente um empreendimento conjunto poderia levar a uma solução concreta, julgamento que traria à tona outras perguntas: que ações lingüísticas, pedagógicas, econômicas e políticas deveriam ser implementadas para a resolução desse desafio? Em que níveis ou planos (ensino, aprendizagem, tecnologia lingüística) essa política lingüística seria trabalhada? Guardadas as proporções do tamanho das dificuldades e da complexidade que essa tarefa nos lança, propomo-nos, neste texto, a destacar algumas contribuições da Sociolingüística, da Etnografia da Fala e da Psicolingüística que possam ser úteis à planificação de um projeto político-pedagógico que leve em consideração os direitos e possibilidades dos aprendizes enquanto usuários de uma determinada língua e imersos numa certa cultura, favorecendo, assim, o aprimoramento do ensino e a qualificação do exercício da cidadania.

1. Aprendizagem de línguas vs enfoque humanístico

Promover uma reflexão sobre a articulação *aprendizagem de línguas vs enfoque humanístico* implica, necessariamente, discutir a questão da qualificação da cidadania no que se refere aos direitos lingüísticos dos aprendizes de língua. Trata-se de discutir um tema por demais amplo e complexo visto que se articula, digamos, a instâncias superiores, p. ex., Educação, Sociedade, Estado, além de estar correlacionado a inúmeros fatores como: disseminação de conhecimento, tecnologias de comunicação e informação, direitos individuais, necessidades desiguais, políticas educacionais e lingüísticas,

demandas sociais, competências sociais, desenvolvimento social e econômico, equidade, justiça social, modernidade, democracia, negociação de conflitos, melhoria da qualidade de vida, etc. A longa lista de aspectos aqui relacionados é suficiente para que se avalie a complexidade do tema e a dificuldade que teremos para abordá-lo. Começemos, pois, por orientar nossa reflexão, colocando em contraponto a noção de cidadania face à questão da educação para que possamos analisar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna frente ao problema da variação lingüística, que é o nosso ponto-chave, e, finalmente, discutir ações políticas, pedagógicas, econômicas e lingüísticas, voltadas para o desafio de se ensinar a língua num contexto mais humanístico. Esse será o nosso percurso de reflexão.

2. Cidadania e ação educacional

Qualificar a população para as exigências da cidadania moderna frente às demandas sociais e às possibilidades e impasses para o terceiro milênio coloca a educação diante de uma agenda desafiadora cuja principal preocupação vai além da igualdade formal. Numa sociedade plural e saturada de informação, numa época em que a complexidade dos saberes pode tornar difícil para a maioria o acesso e a compreensão do que acontece no cotidiano, além de recompor cisões e criar abismos, espera-se que a escola contribua na formação de *competências sociais* que tornem o indivíduo eficiente para participar da produtividade e competitividade, exigências básicas da modernidade. Dentre essas competências, a que nos interessa destacar neste texto refere-se à habilidade de comunicação, ou seja, a capacidade de processar e selecionar informações. Educar uma população que precisa adquirir competências instrumentais para a leitura de um novo mundo, caracterizado pela disseminação de tecnologias sofisticadas de comunicação e informação, exige da escola a necessidade de dar tratamento adequado à tarefa de ensinar/aprender, garantin-

do o domínio das habilidades básicas de leitura e de escrita. Estamos falando de um processo de letramento dirigido não para uma sociedade na qual o domínio da língua era privilégio de poucos ilustrados, mas para um contexto sociocultural diversificado no qual a compreensão da informação escrita é importante para o trabalho, o consumo e o lazer. Num mundo letrado, onde o processo educativo é bastante diferente do que foi já cinco décadas atrás, o acesso à linguagem verbal e não-verbal (incluindo a da informática e a das artes) é pré-requisito para o exercício da cidadania.

O direito do cidadão de adquirir e ativar uma competência básica, no saber ler e escrever para o desempenho eficaz em situações lingüísticas dentro e fora da escola (v. Matos, 1993: 99), antes prerrogativa de uma pequena minoria, impõe à escola uma das funções mais conflitantes: *a da homogeneização/dominação cultural*.² Como articular o dever de generalizar ou democratizar a cultura escrita para classes sócio-culturais diferenciadas e, portanto, com interesses relativos ao *saber* também diversificados? Esta tarefa não tem sido fácil, nem logrado êxito. Vejam-se as taxas de repetência e fracasso escolar. Não nos interessa, neste momento, discutir a vinculação escola x escrita face a questões de ordem histórica, política, religiosa ou ideológica, mas refletir sobre o esforço que o sistema educacional tem empreendido no sentido de melhorar o processo de transmissão/apropriação do conhecimento (no nosso caso o lingüístico) e de instrumentalizar melhor aos que vão atuar na realidade social.

Acompanhamos nas décadas de 70 e 80 a gestão da Escola nas políticas centradas na expansão quantitativa e extensão da escolaridade (construção de escolas, criação de cursos, aumento do número de professores). Esse investimento representou um significativo avanço no sentido da democratização das oportunidades de acesso, porém

² "Falar em produção - reprodução homogênea de uma cultura é falar de conflito e, por fim, em dominação de uma concepção sociocultural, desta ou daquela ideologia do homem culto..." (Petitot, 1994: 199).

não respondeu às expectativas de qualidade do ensino. O resultado desse crescimento quantitativo desqualificado foi o fracasso escolar, interpretado com algo *natural* aos grupos populares ou desfavorecidos economicamente. Os temas "Educação nos meios desfavorecidos", "A sociologia das desigualdades no aproveitamento e na continuidade escolar", entre outros, passaram a atrair a atenção de vários pesquisadores. Inscrevem-se, como pólo de interpretação desta problemática, os estudos sobre *privação cultural*, *privação lingüística* e os programas especiais de intervenção compensatória nos meios desfavorecidos, que se baseiam em oposições do tipo: cultura rica/pobre; linguagem complexa/simplex; código elaborado/restrito; vocabulário extenso/limitado. Temos a partir de então um diálogo intenso sobre o insucesso escolar, registrado em toda uma literatura sociológica, psicológica e lingüística.

3. O pólo da interpretação lingüística

No campo lingüístico, os grandes discursos localizam-se na problemática da *diversificação lingüística*. Em decorrência da aspiração à igualdade de oportunidades sociais, do interesse pela mobilidade social e pela homogeneidade cultural (aqui se inserindo o desejo da generalização da escrita), portadores de diversos dialetos passam a conviver lingüisticamente na escola, constituindo-se no conflito maior do ensino da língua portuguesa – o *ajuste* que o professor de língua deve proceder entre o domínio da variedade padrão, imposta pela escola e a consideração do modo de falar do educando, adquirido no seu meio familiar. Soma-se a este problema, o próprio confronto do professor entre a modalidade de uso da língua que deve ensinar e aquela que de fato faz uso, como instrumento próprio de comunicação.

A compreensão da língua como um sistema intrinsecamente heterogêneo em que se entrecruzam fatores de várias ordens – estrutural, social, cultural, psicológico – permitiu à teoria lingüística, de

base dialetológica, sociológica, etnográfica e psicológica, trabalhar no desvendar de nossa realidade lingüística, oferecendo, com isso, *insights* para o ensino da língua.

No âmbito da dialetologia, desenvolveram-se teorias e métodos voltados para a explicitação da diferenciação geográfica que fornecem descrições pormenorizadas de falas da zona rural e urbana – os atlas lingüísticos.

Embora se tenha generalizado o mito de que somos uma nação lingüísticamente homogênea dado ao fato de que a variação, por não impedir a inteligibilidade entre os falantes, parece ser de pouca relevância, investigações dialetológicas indicam uma ampla gama de variações dentro de um continuum dialetal, sendo profundas as diferenças de natureza fonológica e morfossintática que existem entre a linguagem rural e a urbana (v. Bortoni, 1981). À guisa de ilustração, lembra esta pesquisadora que todo o sistema flexional nos verbos e nos nomes exibe múltiplas possibilidades de realização, especialmente quando a variável lingüística é marcada de forma redundante, p. ex. , o traço de concordância nominal. Na zona rural ou em grupos urbanos de nível sócio-econômico mais baixo, onde prevalece a orientação para a identidade, essas diferenças tendem a se conservar face ao limitado acesso que os falantes desse espaço geográfico têm ao processo de escolarização.

A análise de *redes sociais* (v. Bortoni-Ricardo, 1985), desenvolvida por antropólogos, demonstrou que em comunidades de fala, caracterizadas como *redes densas*, há uma forte tendência à preservação do vernáculo, i. é. , da variedade usada no lar e no círculo de amigos e vizinhos, que funciona como um mecanismo de reforço dos valores lingüísticos locais ou como rejeição à influência da cultura dominante. Por outro lado, indivíduos que fazem parte das *redes mais esparsas*, por estarem engajados no processo de mobilidade social e, por isto, serem mais abertas às pressões padronizadoras da cultura escrita, tendem a adotar valores de um grupo externo de referência.

Há que se observar, entretanto, que esse processo de ajustamento lingüístico e cultural segue cursos diferenciados. Se certos falantes rurais rejeitam a língua culta por considerá-la *diferente e difícil*, julgando-se incapazes de realizá-la (v. Assis, 1988), outros há que rapidamente adotam traços lingüísticos de culturas alheias, demonstrando, assim, interesse em se identificar com o grupo dominante. É o caso dos nordestinos que incorporam traços do dialeto carioca ou paulista, às vezes em breves passagens pelo sudeste do país.

Ao lado dessas atividades e motivações antagônicas, há ainda aqueles que, mesmo engajados no processo de escolarização, que os orienta para o uso das formas prestigiadas socialmente, preferem usar a língua do seu grupo primário, seja por razões de solidariedade ou lealdade ao grupo a que pertencem, seja por questões de preservação de identidade sociocultural.

Os problemas, então, da difusão ou da focalização dialetal, constituem-se em conflitos para os quais a escola deve estar atenta.

Com o recurso da sociolingüística de orientação laboviana, a apreensão das mudanças em curso ou em processo foi possível, graças à correlação de fatores intra e extralingüísticos, tratados estatisticamente. Esse modelo teórico-metodológico assumiu como objeto de estudo o *caos lingüístico*, insistindo na possibilidade, virtual e real, de sistematizar a variação existente e própria da língua falada (v. Tarallo, 1986).

Os inúmeros estudos sociolingüísticos, realizados em vários pontos do Brasil, já apresentam um diagnóstico dos aspectos morfofonêmicos, morfossintáticos e discursivos do português brasileiro, tanto nas suas variedades cultas quanto nas chamadas variedades correntes, bem como do problema da *avaliação lingüística*.

São ilustrativos, nesta área, os trabalhos sobre:

1. *a simplificação dos paradigmas flexionais verbais*, fenômeno morfofonêmico e morfossintático que está sintática e semanticamen-

te relacionado à seleção do pronome pessoal sujeito. Convivem no Brasil o paradigma histórico pleno referente a seis pessoas (três do singular e três do plural) e o paradigma reduzido, constituído de duas pessoas (1ª e as outras), três pessoas (1ª e 3ª do singular e do plural) e quatro pessoas (1ª do singular e do plural e 3ª do singular e do plural) (v. Assis, 1982 e 1988 e Duarte, 1993). A coexistência dos sintagmas descritos nas falas brasileiras cria inevitavelmente problemas para o ensino, tanto para os falantes portadores dos paradigmas intermediários, quanto para os usuários do paradigma marcado apenas para a 1ª pessoa. Os resultados do cruzamento de paradigmas flexionais diferenciados vão se refletir na não-aplicação da regra categórica de concordância verbo-nominal prevista pela norma prescrita;

2. *a não aplicação da regra de concordância verbo-nominal e no interior do sintagma nominal* como um forte exemplo da imprecisão de limites entre as variedades conviventes. Estudos demonstram (v. Naro e Scherre, 1991) que, ao mesmo tempo em que certos indivíduos não estão marcando a concordância, outros estão adquirindo esta regra, o que deve, assim, se configurar, não como uma mudança de perda da regra, mas como um processo de variação estável, segundo definição laboviana. Nesse processo de aquisição, vários fatores interferem – orientação social, mercado de trabalho, sendo a escolaridade o fator mais positivo. Com relação à pluralidade que também se atesta na flexão nominal, Campos et alii (1991) afirmam que a regra de concordância nominal não é categórica, nem mesmo entre a população de escolaridade máxima. Há que se destacar, entretanto, que por ser a concordância verbo-nominal o traço mais apreensível no julgamento social como elemento estigmatizante, esse fator favorece a aquisição da regra;

3. *as estruturas de relativização* que convivem no português brasileiro: 1) a relativa padrão, estabelecida na norma pedagógica, p. ex., “ganhei um sabonete *do qual* não gostei”; 2) a relativa não-padrão com pronome lembrete ou pronome cópia, p. ex., “ganhei um sabo-

nete *que não gostei dele*" e 3) a não-padrão cortadora, p. ex. , "ganhei um sabonete que não gostei 0". A esse respeito os estudos de Assis (1988) e Tarallo (1986) informam que a forma (1), legitimada na escola, simplesmente inexistente. A forma (3), estrutura favorecida pela comunidade rural, goza também de prestígio sociolingüístico na comunidade urbana, sendo que a (2), muito difundida na fala coloquial, provou ser avaliada como estigmatizada. O que é interessante destacar acerca desses achados é a atitude paradoxal, assumida pela escola, ao impor estruturas mortas e artificiais do tipo (1), como condição para que o indivíduo seja bem sucedido, em detrimento de variantes que representam psicologicamente a vida do indivíduo em suas raízes;

4. *o uso do pronome sujeito de 3ª pessoa como objeto direto, o célebre "ele acusativo", já estudado por Mattoso Câmara décadas atrás. Analisando a pergunta "Há quanto tempo você conhece a Maria?" e as possíveis respostas por ela desencadeadas: a) Eu conheço a Maria há muitos anos (SN lexical); b) Eu conheço ela há muitos anos (pronome lexical nominativo); c) Eu conheço 0 há muitos anos (categoria vazia / objeto nulo) e d) Eu a conheço há muitos anos (clítico acusativo). Duarte e Tarallo (1980) acusam a perda do clítico acusativo e o desprestígio social do *ele acusativo*, abrindo espaço para o chamado *objeto nulo* e para o *sintagma nominal lexical pleno*, importantes *estratégias de esquiva*. Em trabalho recente sobre a aquisição dos clíticos, Corrêa (1991) informa que os clíticos só aparecem na fala dos estudantes a partir da 5ª ou da 6ª séries e crescem à medida que sobe a escolaridade. Nos dialetos rurais de não alfabetizados os clíticos de 3ª pessoa estão ausentes;*

5. *o problema da avaliação lingüística a partir dos testes de reação subjetiva e auto-avaliação. Os estudos que objetivam verificar a atividade do falante em relação à sua fala e a fala dos outros indicam que a caracterização dos falares em nível nacional é feita a partir do aspecto supra-segmental. Os aspectos segmentais, no plano fonológico, não são mencionados e os gramaticais, apenas ligeiramente (v.*

Hora, 1994). Apoiado nas idéias labovianas, este autor explica que a percepção da língua é, na verdade, percepção da experiência social e das afirmações socialmente aceitas sobre a língua, o que justifica, de certo modo, o julgamento inconsistente que certos falantes fazem em relação a estilos de fala diferentes. Lembro, a propósito, a avaliação de um sulista *analfabeto* a respeito do dialeto nordestino: “– não gosto da fala dos nordestinos; eles falam muito errado”. Donde se pode afirmar que, embora o falante reaja a muitas variáveis lingüísticas de forma inconsciente, isto é, ele desconheça o que seja *certo* ou *errado* conforme as convenções gramaticais, ele demonstra, por outro lado, clareza no que se refere ao que se pode chamar de *formas de prestígio* ou *não*.

Esses estudos sociolingüísticos evidenciam, portanto:

- 1) a coexistência dos sistemas descritos nas falas brasileiras;
- 2) a distância que há entre a gramática veiculada pela tradição normativa-prescritiva e os usos em variação no continuum dialetal da língua portuguesa;
- 3) a consciência da realização julgada como *prestigiada* e entendida como *modelo* para determinada comunidade de fala.

A moldura aqui delineada pelos estudos sociolingüísticos nos últimos anos denuncia um *continuum dialetal* que se constitui num dos maiores impasses da cultura nacional. O que é *certo* ou *errado* em matéria de uso lingüístico? Em que *norma* deve se pautar a escola para ensinar a *língua nacional*? Cada vez mais difícil se torna a implementação do *dialeto da escola*, orientado pela norma prescritiva tradicional. De um lado estão as *falas brasileiras*, que não podem deixar de ser ouvidas pela instituição escolar; do outro lado está a preocupação em homogeneizar pela cultura escrita. A resolução desse conflito está a exigir *reajustes pedagógicos* que só poderão ser feitos na sala de aula por bons professores, sobretudo por aquele com boa formação lingüística, o que implica possuir consciência da variação lingüística em sua própria fala e na dos outros, além de demonstrar maior grau de moni-

toramento na linguagem. Estudos revelam, entretanto, que os professores, em geral, apresentam baixo nível de percepção sobre a língua, estando condicionadas as suas mudanças de código (codeswitching) ao sistema de crenças que eles possuem sobre eventos de oralidade e eventos de letramento (v. Bortoni et alii, 1994).

Na área da sociolingüística interacional, o trabalho de revisão sobre as bases gramaticais e históricas da diversidade dialetal na instituição escolar indicam importantes implicações para a compreensão de como funcionam os processos de escolarização. O que se discute na área é que os problemas de aprendizado da língua não podem ser solucionados por programas que buscam apenas neutralizar os desvios da variedade padrão, sem reconhecer que existe uma base gramatical mais profunda, subjacente ao desempenho do educando (práticas compensatórias). Esses sociolingüistas sugerem que os falantes de dialetos lingüisticamente diferentes estão em uma situação similar àquela dos aprendizes da uma segunda língua, cujos sistemas gramaticais do vernáculo interferem no modo de decodificar e processar a linguagem da escola. Ao lado destas colocações, porém, destaca-se a interpretação de que as lacunas no aprendizado de língua se dão não apenas em razão das diferenças gramaticais existentes entre a língua da escola e a língua do educando, mas também em virtude da diversidade das convenções comunicativas; o problema é o da utilização da língua em função do contexto, ou seja, o modo como a linguagem do aluno entra no ambiente interacional da escola e o modo como ela é julgada e avaliada em relação aos implícitos do sistema escolar (v. Michaels, 1981). Neste sentido, necessário seria situar as práticas de discurso e interação dentro do contexto de sala de aula, verificando de que modo as atitudes de fala, os julgamentos, os preconceitos e as decisões, tomadas nas salas de aula, afetam o processo de aprendizagem da língua.

Nessa direção, a etnografia da comunicação tem oferecido interessantes *insights* sobre o que acontece na sala de aula. Adotando a perspectiva sócio-ecológica, cuja preocupação básica situa-se nas

restrições que afetam a transmissão do conhecimento, isto é, no ambiente do aprendizado e no background do professor e dos alunos, os estudos etnográficos analisam interações de fala caracterizadas em termos de sua estrutura seqüencial, papéis dos participantes, seus direitos e deveres e em termos de códigos lingüísticos e de comunicação empregados³ (Cook-Gumperz, 1991: 69). Dentre as noções básicas trabalhadas nessa área, destacam-se as de competência comunicativa, estrutura participante e estratégias verbais, propostas para explicarem que:

1) falantes e ouvintes dependem de um conhecimento que vai além da habilidade de dominar regras gramaticais. Há regularidades internalizadas inconscientemente no nível da interação social que se constituem em pré-condição para uma comunicação eficiente (Hymes, 1972);

2) normas, direitos e obrigações mútuas moldam as condutas verbais, o que significa dizer que diferenças nos padrões de discurso afetam o repasse de informações (v. Heath, 1983);

3) O processo de comunicação pode ser maximizado a partir de procedimentos verbais que são gerados na interação social. Estamos aqui nos referindo à noção de *estratégia*, conforme proposta por Levinson (1979).

Os trabalhos sócio-interacionistas, no Brasil, estão em franco desenvolvimento. Em vários centros de pesquisa (p. ex. UFPE, UFPB, UFRN, UNICAMP, UNB, UFRJ, etc.), estão sendo estudados os princípios organizacionais que regem as interações verbais, em eventos de letramento específicos (v. Oliveira, 1994; Macedo, 1994; Barros, 1995; Passeggi, 1996, entre outros).

Na psicolingüística, as diferentes tentativas de estudar as interações e explicar aspectos sociais e cognitivos do processo de elaboração do conhecimento lingüístico, em contextos específicos,

³ Normas ou regras no âmbito da comunidade, as quais determinam ou restringem as variantes usadas em que momento, por quem e sob que circunstâncias.

delineiam-se basicamente em duas tendências: uma que diz respeito aos aspectos psicológicos do desenvolvimento cognitivo da criança, em termos de aquisição da linguagem, vistos sob uma perspectiva piagetiana e outra que procura explicar o processo de *mediação* na construção do conhecimento e/ou da formação social da mente, ancorada numa perspectiva vygotskiana (v. a respeito Smolka, 1991; Oliveira, 1997; Roxane, 1998, entre outros). Dentro da perspectiva neovygotskiana (Bruner, 1979; Cazden, 1988 apud Oliveira 1999), grande ênfase vêm sendo dada às ações pedagógicas efetivadas através de *andaimés* (scaffold) e/ou *estratégias de facilitação* que o adulto/professor utiliza no processo de construção/elaboração do conhecimento sobre a linguagem. O problema é que, se por um lado essa contribuição do professor pode resultar numa estratégia eficaz, por outro lado pode se constituir num *descompasso comunicativo* que interfere de forma negativa no processo de ensino/aprendizagem. É o que ocorre quando há falta de negociação entre professor e aluno, o estilo discursivo do professor/aluno é diferenciado e o background cultural do aluno é diferente.

Face à consideração de que a linguagem é por natureza interativa e social, a abordagem de *modelos* tem dado lugar às abordagens *processuais*, pretendendo-se que o valor comunicativo da linguagem e o processo de interação seja enfatizado na sala de aula. Nesse sentido, a mudança de foco (produto/processo) e de papéis exercidos pelo professor (passivo e controlador vs colaborador e leitor) passa a ser o objeto de vários pesquisadores que se inserem na pesquisa do tipo sócio-construtivista e sócio-discursiva.

Todas essas contribuições teóricas e práticas a que fizemos referência até agora, documentadas de maneira tão diversa, seja em forma de teses, dissertações, monografias, relatos de experiência, artigos, etc., parecem indicar um significativo esforço, não só no sentido de teorizar sobre a linguagem, mas, sobretudo, de *explicar como se constrói e se manifesta o saber lingüístico e as disfuncionalidades que há nesse processo de construção e realização*.

4. Em busca de uma solução

Um fato importante, agora, há que se destacar. Todo esse vasto corpo de conhecimento, formulado por várias disciplinas, nos últimos 15 ou 20 anos, tem ficado ao largo da escola, não chegando até ela. É grande o número de escolas e de professores que não se beneficia dos achados de pesquisa dirigidos para a questão do ensino/aprendizagem. Necessário se faz que as postulações da lingüística teórica e aplicada cheguem até a sala de aula, a partir dos livros didáticos, das gramáticas escolares e dos livros e/ou documentos (PCNs)⁴ de orientação a professores. Urge também que os cursos, voltados para a formação do professor, invistam na preparação de um novo tipo de profissional, capaz não só de ministrar conteúdos, mas também de refletir sobre a sua prática. É evidente que tal propósito implicaria na reformulação de currículos, exigindo a inserção de disciplinas subsidiárias ao trabalho do novo professor (falamos de disciplinas como sociolingüística e psicolingüística, em cursos de Pedagogia, p. ex.). É preciso, enfim, que o conhecimento produzido na Academia chegue até as escolas de 1º e 2º graus.

Não há dúvida de que todas essas ações (intenções) são importantes para a melhoria do ensino. O problema está, entretanto, em como implementá-las. Julgamos que somente uma iniciativa de ordem geral ou uma *política globalizante* poderia lograr êxito face a uma tarefa tão difícil quanto necessária. Diversos planos ou níveis – o pedagógico, o lingüístico, o econômico, o político – deveriam ser chamados a trabalhar em conjunto. Na verdade, implementar melhoria de ensino significa muito mais do que uma intenção/ação pedagógica/educacional. Trata-se de um *projeto político* que só pode ser viabilizado com o apoio de recursos financeiros e de profissionais competentes.

⁴ Embora os PCNs tenham sido elaborados com vistas a fornecer ao professor uma orientação teórico-metodológica mais produtiva e segura sobre o desenvolvimento de "capacidades", as informações neles contidas não se acham devidamente explícitas, carecendo o professor de um apoio mais efetivo para dar sentido ao que neles lê ou para ser capaz de aplicá-los.

Uma ação global voltada para uma *política lingüística* de melhoria do ensino de línguas implicaria em:

1) colocar a *língua* no centro das políticas governamentais, o que significa considerá-la como algo produtivo para a sociedade e para o cidadão. Desse modo, ser *competente lingüisticamente* deve ser entendido como uma qualidade própria de alguém que possui um bem rentável para o seu exercício e desenvolvimento no meio social. E isso é um direito de todo cidadão;

2) inventariar ações a serem empreendidas em vários planos: ensino, aprendizagem e tecnologia lingüística;

3) poder contar com o apoio de órgãos da sociedade que se constituem ao mesmo tempo em veículos de formação e informação. Nesse sentido, destacamos a importância da mídia, via programas de rádio, televisão e jornal, direcionada para a prestação de *serviços lingüísticos* que atendam aos interesses e às necessidades comunicativas do cidadão;

4) criar no meio escolar e fora dele espaços culturais que discutam as dificuldades enfrentadas pelo cidadão ao fazer uso da língua, principalmente quando ele esbarra em convenções gramaticais e comunicativas não pertencentes ao seu estilo de linguagem;

5) formar equipes de profissionais capazes de abrir espaço para uma intervenção de ensino de base pluricultural e/ou plurilingüística. Referimos-nos não somente a programas bidialetais, mas também a pesquisas do tipo *etnográfico colaborativo* cujo objetivo é trabalhar em favor da auto-reflexão do professor e propiciar transformação de todos os participantes envolvidos no processo de construção do conhecimento – professor, aluno, pesquisador e outros;

6) criar um *plano emergencial* destinado à *formação continuada* do professor;

7) instituir comissões capazes de desenvolver conhecimentos sobre a situação lingüística, analisar a eficácia e a rentabilidade das soluções propostas na perspectiva de uma política de pluralismo lin-

güístico e fornecer aos organismos, destinados a intervir (SESU/MEC, FNDE, Secretarias de Educação), avaliações seguras para uma política coerente;

8) sensibilizar, de forma crescente, a opinião pública para os fenômenos socioculturais e políticos da aprendizagem das línguas;

Um trabalho desse tipo faria aparecer a riqueza e a multiplicidade de ângulos a serem atacados. Tratar-se-ia, é claro, de um projeto ambicioso, mas também pragmático e científico; intencionado para considerar os direitos e possibilidades dos diversos aprendizes e usuários da língua e a favorecer o aprimoramento do ser humano.

ABSTRACT: *Based upon sociolinguistic and psycholinguistic's theoretical view of language findings, this paper aims to suggest ways for a global implementation policy which focuses on linguistic pluralism, teaching improvement in Brazil and, consequently, citizenship qualification*

KEYWORDS: *linguistic pluralism; globalizing politics; citizenship.*

Bibliografia

- ASSIS, R. M. (1982) *Comportamento lingüístico do dialeto rural*. Belo Horizonte: UFMG/PROED.
- _____. (1988) Variáveis lingüísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolingüística. *Ilha do Desterro*, 20: 59-81
- BORTONI-RICARDO, S. M. (1981) Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional. *Revista Brasileira de Tecnologia*, 12 (4): 33-38.
- _____. (1985) Educação Bidialetal – O que é? É possível? *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 7: 54-65.
- BORTONI, S. M. et alii (1994) Variação estilística na linguagem de professores. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL – Lingüística*, vol. 2, p. 1296-1402.

- CAMPOS, O. et alii. (1991) Flexão nominal; indicação de pluralidade no sintagma nominal. In: ILARI, R. (org.) *Gramática do português falado*. Vol. II. Campinas: Editora UNICAMP, p. 111-134.
- CARDOSO, S. A. M. (org.) (1996) *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: EDUFBA.
- COOK, Gumperz, Jenny (1991) *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CORRÊA, V. (1991) *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP.
- DUARTE, M. E. L. (1993) Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: KATO, M. e ROBERTS, I. (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, p. 107-128.
- ____. e TARALLO, F. (1988) Processos de mudança lingüística em processo: a saliência vs. a não-saliência de variantes. *Ilha do Desterro*, 20: 44 -58.
- HEATH, S. B. (1983) *Ways With Words*. New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972) Model for interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (eds.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt.
- HORA, D. da (1994) Medidas avaliativas de atitude lingüística. In: *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*, vol. 2, p. 1369-1374.
- LEVINSON, S. C. (1979) Activity types and language. *Linguistics*, 17: 365-399.
- MATOS, F. G. de (1993) Os direitos lingüísticos dos aprendizes de portugueses como língua materna. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 21: 97-101.
- MELLO, G. N. de (1996) *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- ____. & SILVA, R. N. da. *A gestão e a autonomia da escola nas propostas de políticas educativas para a América Latina*. Inédito.
- MICHAELS, S. (1981) "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10: 423-442.
- NARO, A. e SCHERRE, E. (1991) Variação e mudança: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 20: 9-12.
- OLIVIÉRI, C. (1995) Construire le Pluralisme Linguistique. *Le Français Dans le monde*, 276: 29-30.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Pluralismo lingüístico e política globalizante*.

OLIVEIRA, M. do S. (1994) *Contar estórias: um evento de fala em análise (uma visão etnometodológica do ato de narrar)*. Tese de doutoramento. Departamento de Letras. UNICAMP.

_____. (1997) A diade professor/aluno na produção de textos escritos. *Vivência*, vol. 12, 1: 103-112.

_____. (1999) *A construção do conhecimento em eventos de escrita: as estratégias de monitoração do professor*. Texto apresentado em sessão coordenada na ABRALIN, Florianópolis.

PETTITAT, A. (1994) *Produção da escola / Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ROJO, R. H. R. (1998) *O letramento na ontogênese: uma perspectiva sócio-histórica*. Campinas: Mercado e Letras.

SMOLKA, Ana Luíza B. (1991) A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES*, 24: 51-65.

TARALLO, F. (1986) *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática.