

Bidialealismo e estigmatização lingüística

Introdução

O ensino de línguas, e, nesse quadro, o de língua materna, tem merecido amplas e profundas discussões no meio acadêmico e nas instâncias governamentais ligadas à educação. Tais discussões são resultado, em grande parte, das novas perspectivas apontadas pelos estudos na área das Ciências Humanas (especialmente Educação, Filosofia e Lingüística) e pelo fenômeno da globalização, que exige dos indivíduos o domínio cada vez maior do seu próprio código lingüístico e de outros que lhe possibilitem acesso ao maior número de informações e conhecimentos veiculados.

O que se constata, todavia, é que o ensino de línguas ainda permanece preso a concepções tradicionais e vinculadas à noção do “certo” e do “errado”, privilegiando exclusivamente a aquisição do código culto-padrão na sua variedade escrita e desconsiderando a possibilidade da existência de outras formas de manifestação lingüística.

Isso acaba gerando, por parte dos professores e da própria comunidade, as atitudes de preconceito e estigmatização lingüística. Nesse sistema, o discurso de que os alunos “não sabem a sua própria língua” e de que são incapazes de “ler e produzir textos” torna-se presença marcante no meio acadêmico. Atribui-se, muitas vezes, a isso o fato de que os “problemas vêm de casa” e de que os alunos apresentam “muitas lacunas e deficiências” de aprendizagem e de domínio de vocabulário e de estruturas lingüísticas mais complexas..

E, apesar de todas as discussões e do discurso “inovador” dos professores, essa situação permanece inalterada e a sua prática docente continua a ser exercida da mesma forma

tradicional e preconceituosa, sem que se busquem os referenciais teóricos capazes de elucidar e apontar alternativas para o problema.

Nesse sentido, este trabalho pretende apresentar a questão do bidialealismo e da estigmatização lingüística, enfocadas na relação entre sociedade, linguagem e escola. Para tanto foi tomado como foco de pesquisa a teoria da deficiência cultural e a hipótese da deficiência lingüística, e os estudos de Bernstein, e a teoria das diferenças culturais com a conseqüente hipótese das diferenças lingüísticas, e os estudos de Labov.

Antes de se entrar na abordagem de cada uma das teorias, far-se-á uma breve contextualização dos estudos sociolingüísticos e da relação língua(agem)/sociedade, bem como a exploração de alguns conceitos vinculados à área.

1. Os estudos sociolingüísticos: uma breve contextualização

Conforme Pretti (1982), o caráter social de uma língua já parece ter sido fartamente demonstrado. Entendida como um sistema de *signos* convencionais que faculta aos membros de uma comunidade a possibilidade de comunicação, acredita-se, hoje, que seu papel seja cada vez mais importante nas relações humanas, razão pela qual seu estudo já envolve modernos processos científicos de pesquisa, interligados às mais novas ciências e técnicas.

Ainda segundo o autor, entre sociedade e língua, de fato, não há uma relação de mera casualidade. Desde que nascemos, um mundo de *signos* lingüísticos nos cerca e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação e associação, começamos a formular nossas mensagens. E toda a nossa vida

em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum de que dispomos para tal.

Nas grandes civilizações, a língua é o suporte de uma dinâmica social, que compreende não só as relações diárias entre os membros da comunidade, como também uma atividade intelectual, que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação de massa, até a vida cultural, científica ou literária.

A língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação lingüística.

Entendida como manifestação da vida em sociedade, o estudo da língua pode ligar-se à Sociologia, abrindo-se, a partir daí, campos novos de pesquisa, em especial o da Sociolingüística.

De acordo com Crystal (1988: 243), “a Sociolingüística pode ser considerada como um ramo da Lingüística que estuda todos os aspectos da relação entre língua e sociedade. Os sociolingüistas estudam questões como a identidade lingüística dos grupos sociais, as atitudes sociais em relação à língua, as formas padrão ou não padronizadas da língua, os esquemas e necessidades do uso da língua nacional, as Variantes sociais e os níveis da língua, a base social do multilingüismo, etc. Um nome alternativo para o assunto (que sugere uma preocupação maior com as explicações sociológicas, em detrimento das lingüísticas, para as questões acima) é a Sociologia da Linguagem.

O termo coincide, até certo ponto, com os estudos da Etnolingüística e da Lingüística Antropológica, refletindo interesses comuns de disciplinas afins —a sociologia, a etnologia e a antropologia. O estudos dos dialetos às vezes é

considerado como um campo separado, sob o nome de Dialectologia, em especial quando focaliza os dialetos sociais. A lingüística sociológica é diferenciada ocasionalmente da sociolingüística, principalmente na Europa, onde a expressão reflete uma preocupação em ver a língua como uma parte integrante da teoria sociológica”

Os estudos da Sociolingüística tiveram grande desenvolvimento nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, e o interesse despertado pelas pesquisas deve-se, possivelmente, à grande divulgação dos estudos de Comunicação, à necessidade de maior aproximação com outros povos, ou de conhecimento melhor da própria comunidade (num diálogo em que os estudos multidialetais e multilingües teriam especial significação) e à divulgação, cada vez maior, dos estudos de Sociologia e Lingüística. Alie-se a esta última circunstância o conhecimento mais aprofundado das obras de Sapir, Bloomfield e Boas, considerados precursores das teorias sociológicas da linguagem nos Estados Unidos.

Além disso, naquelas décadas, o estudo da língua dos índios americanos ganhou novos estímulos, em função do crescente processo de aculturação e evangelização dessas sociedades primitivas. Nesse sentido, a pesquisa lingüística de Benjamin L. Whorf desempenhou papel importante. Partindo da estrutura do conteúdo, estudou o processo de análise da realidade na língua hopi, tribo americana, focalizando a expressão do fenômeno tempo e espaço, intimamente relacionado com fatores etnológicos dessa civilização. Era, de certa forma, uma volta às teorias de Humboldt, segundo as quais a língua organizaria a visão do mundo, peculiar a cada povo.

Modernamente, estudiosos como William Bright, Dell Hymes, William Labov, J. Gumperz, Roger Shuy, J. Fishman, B. Bernstein, Paul L. Garvin, J.B. Marcellesi, J. Sumpf, M. A. K. Halliday, John Fischer, C.A.Ferguson, Paul L.Garvin, entre outros,

têm conduzido a Sociolingüística aos mais diversos caminhos, no estudo do que os especialistas americanos costumam chamar de *dialeto social*, ou seja, ”habitual subvariedade da fala de uma dada comunidade, restrita por operações de forças sociais a representantes de um grupo étnico, religioso, econômico ou educacional específico”.¹

2. A teoria da deficiência cultural

A ideologia da deficiência, privação ou carência surgiu e desenvolveu-se nos Estados Unidos, durante a década de sessenta; de lá expandiu-se, nessa mesma época e, posteriormente, na década seguinte, para países da Europa e da América Latina, entre estes o Brasil.

Razões sociopolíticas explicam o surgimento da ideologia da deficiência cultural nos Estados Unidos e sua aceitação e adoção em outras sociedades capitalistas.

Por volta do início dos anos sessenta, a luta contra a desigualdade econômica acentuou-se nos Estados Unidos; nessa época, cerca de dois quintos da população norte-americana —77 milhões de pessoas— viviam em estado de pobreza crônica. Essa população socioeconomicamente desfavorecida era constituída predominantemente pelas minorias étnicas —negros, porto-riquenhos, chicanos—, que sofriam um intenso processo de segregação e de marginalização social e econômica. Discriminadas no mercado de trabalho, e vendo suas crianças e jovens discriminados pelo sistema de ensino, as minorias étnicas começaram a reivindicar a “igualdade de oportunidades”, lema da democracia liberal de que o país tanto se orgulhava. A ameaça desses movimentos reivindicatórios à estabilidade social e à ordem econômica levou o governo a medidas de integração social, na tentativa de controlar as minorias e adaptá-las às exigências

de uma sociedade capitalista. Assim, as medidas não se voltaram para a verdadeira razão da discriminação social e econômica —a desigual distribuição da riqueza numa sociedade dividida em classes.

Na área da educação, buscou-se, inicialmente, analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças “pobres”. A Psicologia, principalmente, se encarregou dessa análise, através da caracterização dessas crianças, por meio de aplicação de testes, realização de entrevistas, observação do comportamento no contexto escolar. Como esses estudos partiam sempre de um modelo implícito ideal de comportamento em comparação com o qual a criança pobre era avaliada —o comportamento da classe dominante, social e economicamente privilegiada— os resultados apresentaram a criança como portadora de “carências” e “deficiências”: carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, privação cultural, déficit lingüístico. Surgiu, assim, uma verdadeira “teoria da deficiência cultural” e uma “psicologia da pobreza”, que “patologizaram” a pobreza, ou seja, responsabilizaram-na por gerar “doenças”, “defeitos”, “deficiências”.

Países de estrutura capitalista da Europa e da América Latina, em que a estratificação social e econômica levava à marginalização das camadas desfavorecidas, incorporaram facilmente a teoria da deficiência cultural, pela qual as dificuldades de aprendizagem e os altos índices de evasão e de repetência das crianças integrantes dessas camadas são convenientemente explicadas.

No Brasil, a partir de meados da década de setenta, quando a ideologia da deficiência cultural aqui chegou, o fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído, tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à “pobreza” do contexto cultural dessas crianças e às “deficiências” que daí resultam; carências afetivas, dificuldades cognitivas, déficit

¹ McDavid Jr., Raven I. In: Pretti, Dino. *Sociolingüística: os níveis de fala*, p. 4.

lingüístico. E essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico: está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares, e usam, correntemente, para caracterizar os alunos integrantes dessas camadas, expressões como “carência afetiva”, “falta de desenvolvimento psicomotor”, “incapacidade de discriminação visual e auditiva”, “vocabulário pobre”, “erros de linguagem”, “baixo nível intelectual”, “comportamento social inadequado”.

Entre tantas “deficiências”, avulta o “déficit lingüístico”, apontado como aspecto crucial da deficiência cultural.

2.1. A hipótese do déficit lingüístico

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre — não sabem o nome dos objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito através de recursos não verbais que de recursos verbais. Em síntese; são crianças “deficitárias” lingüisticamente.

Pretende-se que esse déficit lingüístico esteja estreitamente relacionado com a capacidade intelectual da criança; o pressuposto é que às habilidades correspondam habilidades lingüísticas. Apesar de as relações entre linguagem e pensamento constituírem, ainda, questão polêmica não resolvida, os partidários do déficit lingüístico buscam em psicólogos (como Vigotsky e Luria) que apontam o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio

como decorrente do desenvolvimento da linguagem (ao contrário de outros psicólogos, como Piaget, que defendem que o desenvolvimento da linguagem é que decorre do desenvolvimento cognitivo). A partir desse pressuposto, concluem que as deficiências lingüísticas da criança desfavorecida são também cognitivas, porque a “pobreza” de sua linguagem, inadequada como veículo do pensamento lógico e formal é obstáculo ao seu desenvolvimento cognitivo. Suas dificuldades de aprendizagem devem-se, assim, concomitantemente, a deficiências lingüísticas e a deficiências cognitivas que daquelas decorrem.

Segundo a lógica da teoria da deficiência cultural, o déficit lingüístico é atribuído à “pobreza” do contexto lingüístico em que vive a criança, particularmente no ambiente familiar. Argumenta-se que o desenvolvimento da linguagem da criança depende, fundamentalmente, da quantidade e qualidade das situações de interação verbal entre ela e os adultos, particularmente entre ela e a mãe. Nas camadas populares, alegam os partidários da teoria da deficiência cultural, a interação verbal criança-mãe é empobrecedora: a criança não é incentivada a expressar-se verbalmente; os estímulos verbais são precários e desorganizados; a mãe não conversa com a criança nem lê para ela; o estilo de comunicação não propicia a reflexão e a abstração; a linguagem da mãe (assim como a dos demais adultos com que a criança tem contato em seu contexto) é deficiente, constituindo-se, por isso, em um modelo inadequado. Criou-se, assim, o que alguns autores denominam a “hipótese da mãe inadequada”; a consequência foi o surgimento de programas educacionais para as crianças das camadas populares, que buscam interferir o mais cedo possível nas relações família-criança, a fim de “compensar” as “falhas” de sua socialização no contexto familiar.

Já a criança das classes favorecidas, afirmam os partidários da teoria da deficiência cultural

e do déficit lingüístico, vive num ambiente rico em estimulações verbais: é incentivada a perguntar e a responder, é ouvida com atenção, os adultos lêem para ela e as situações de interação verbal são numerosas e estimuladoras da reflexão, da abstração, do pensamento lógico. Como conseqüência, a criança desenvolve-se lingüística e cognitivamente, e não enfrenta dificuldades de aprendizagem quando ingressa na escola.

Em síntese: para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam um “déficit lingüístico”, resultado da “privação lingüística” de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família); esse “déficit lingüístico”, de que decorre um “déficit cognitivo”, é considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola.

2.2. Os estudos de Bernstein

Basil Bernstein, sociólogo inglês, tem sido considerado um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência lingüística. Na verdade, os trabalhos que publicou durante a década de sessenta (mais precisamente, de 1958 a 1973) serviram de fundamento aos partidários da hipótese do “déficit lingüístico” e de suporte ao planejamento de programas educacionais destinados a “compensar” a suposta “privação lingüística” das crianças das camadas populares.

Segundo Soares (2000), entretanto, é preciso cautela ao atribuir a Bernstein responsabilidade pela teoria da deficiência lingüística, por pelo menos duas razões.

Em primeiro lugar, o pensamento de Bernstein altera-se profundamente ao longo de sua produção intelectual, particularmente a partir da década de setenta; seus trabalhos dessa década e da década atual evoluíram para concepções bastante diferentes de suas primeiras formulações a respeito das relações entre língua, classe social e educação, de modo

que apenas seus primeiros trabalhos podem ser considerados relacionados com o conceito de “déficit lingüístico”. Esses primeiros trabalhos referem-se à sua produção no período de 1958 —ano em que publicou seu primeiro artigo— a 1973 —ano em que publicou o último trabalho em que suas concepções iniciais sobre as relações entre linguagem, classe social e educação ainda estão, de certa forma, presentes. A partir desse ano, Bernstein tem aprofundado, em nível de complexidade e de abstração, sua teoria, que se reorientou para uma sociologia do conhecimento transmitido através da educação formal, para o estudo das relações entre educação e o modo de produção em sociedades capitalistas e para a análise dos processos de reprodução cultural, através, sobretudo, da educação. Será, pois, injusto afirmar que ele é um partidário da hipótese do “déficit lingüístico”, a não ser que essa afirmação seja “datada”: o Bernstein dos anos sessenta.

A segunda razão pela qual é preciso cautela ao atribuir a Bernstein responsabilidade na formulação da teoria da deficiência lingüística é que até mesmo os seus trabalhos do período acima indicado (1958–1973) têm sido mal interpretados e incorretamente compreendidos; seu pensamento é freqüentemente utilizado de forma tão simplificada que é muitas vezes falseado ou distorcido. O próprio Bernstein protestou várias vezes contra essa distorção e esse falseamento de suas idéias, que ocorrem não só entre os que dele discordam, mas também entre os que com ele concordam; na mesma época em que seus trabalhos eram considerados como uma formulação da teoria da deficiência lingüística, Bernstein negou mais de uma vez que eles o fossem. Essa distorção e falseamento das suas idéias deve-se, em grande parte, ao fato de que, ao longo de suas publicações, os conceitos básicos da sua teoria vão sendo sempre modificados e complementados; trata-se de um pensamento em permanente evolução, de tal maneira que até mesmo cada

republicação de um artigo representa, freqüentemente, uma nova versão da teoria, diferente da anterior. Por essa razão é que, como já foi dito anteriormente, qualquer afirmação a respeito do pensamento de Bernstein será discutível, se não for datada e contextualizada.

A teoria de Bernstein dos anos setenta, responsável por sua inclusão entre os partidários da teoria da deficiência lingüística, afirma a existência de diferentes tipos de linguagem, determinados pela origem social, e propõe uma relação causal entre a classe social a que pertence a criança, sua linguagem e seu rendimento escolar.

Segundo essa teoria, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre *o que, quando e como* é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A conseqüência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos” lingüísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento lingüístico.

A tese de Bernstein assemelha-se às idéias de Sapir e de Whorf a respeito das relações entre língua e cultura (conhecidas como a “hipótese Sapir-Whorf”). Para Sapir, a língua determina as percepções e o pensamento:

Os seres humanos estão quase inteiramente à mercê da língua particular que é o meio de expressão de sua comunidade: o ‘mundo real’ é, em grande parte, construído pelos hábitos de linguagem do grupo. Vemos, ouvimos e vivemos nossas experiências tal como o fazemos porque os hábitos de linguagem de nossa comunidade predisõem-nos a certas opções de interpretação.²

Whorf, discípulo de Sapir, afirma também que a língua determina a visão de mundo dos que a falam:

O sistema lingüístico básico de cada língua não é meramente um instrumento de reprodução de idéias, mas é, sobretudo, um formador de idéias, o programa e guia para a atividade mental do indivíduo [...] Dissecamos a natureza segundo as diretrizes fixadas por nossas línguas nativas. As categorias e os tipos que isolamos do mundo dos fenômenos não os encontramos ali porque saltam à vista de qualquer observador [...]. Cortamos a natureza em pedaços, organizamo-la em conceitos e lhe atribuímos significação tal como o fazemos primordialmente porque somos parte de um acordo para organizá-la dessa maneira, sendo este um acordo válido para toda nossa comunidade lingüística e que está codificado na estrutura de nossa língua.³

Bernstein vai buscar em Sapir e Whorf fundamentos para sua tese: também nesta a língua é considerada reflexo da cultura e determinante de formas de pensamento. Bernstein argumenta, porém, que não se pode relacionar, como fazem Sapir e Whorf, língua, cultura e pensamento, sem incluir nessas relações a mediação da estrutura social. É essa mediação que ele acrescenta à sua tese, segundo a qual é a estrutura social que gera diferentes códigos lingüísticos; esses códigos transmitem a cultura e, assim determinam comportamentos e modos de ver e de pensar. Ao contrário da hipótese de Sapir-Whorf, que é linear (a língua determina a experiência e o pensamento), a tese de Bernstein é circular: o código lingüístico não apenas *reflete* a estrutura de relações sociais, mas também a *regula*.

Outra diferença importante entre a hipótese Sapir-Whorf e a teoria de Bernstein é que aquela se refere a línguas de diferentes sociedades, diferentes povos, enquanto esta identifica diferenças lingüísticas entre subgrupos de uma mesma sociedade.

Segundo Bernstein, numa sociedade dividida em classes, pode-se identificar a existência de duas variedades lingüísticas, dois “códigos”, determinados pela forma de relação social: o “código elaborado” e o “código restrito”. Esses

² Ullmann, Stephen. In: Soares, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, pp.23–24.

³ Whorf, Benjamim Lee. In: Soares, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, p. 241.

diferentes códigos resultariam da diferença entre os processos de socialização que ocorrem nas várias classes sociais.

Com respeito a esses dois tipos de códigos, encontra-se em Bernstein (1971: 76/77):

Two general types of codes can be distinguished: *elaborated* and *restricted*. They can be defined, on a linguistic level, in terms of the probability of predicting for any one speaker with syntactic elements will be used to organize meaning. In the case of an elaborated code, the speaker will select from a relatively extensive range of alternatives and therefore the probability of predicting the pattern of organizing elements is considerably reduced. In the case of a restricted code the number of these alternatives is often severely limited and the probability of predicting the pattern is greatly increased.

On a psychological level the codes may be distinguished by the extent to which each facilitates (elaborated code) or inhibits (restricted code) the orientation to symbolize intent in a verbally explicit form. Behaviour processed by these codes will, it is suggested, develop different modes of self-regulation and so different forms of orientation. The codes themselves are functions of social relationship or, more generally, qualities of social structure.

Em seus trabalhos, ele se refere a apenas duas classes sociais: a classe média e a classe trabalhadora: o processo de socialização das crianças da classe média levaria à aquisição dos dois códigos, o elaborado e o restrito, enquanto o processo de socialização das crianças da classe trabalhadora daria apenas acesso ao código restrito. Nesses processos de socialização, Bernstein enfatiza a influência crucial que tem o tipo de organização familiar a que a criança pertence. Segundo ele, há dois tipos básicos de família: as famílias centradas na *posição* e as famílias centradas na *pessoa*. Nas primeiras, a diferenciação entre os membros baseia-se em definições claras e precisas do *status* de cada um, determinado em função da idade, do sexo, das relações de uns com os outros (pai, mãe, avô, filho, neto, etc.); nesse tipo de família, a comunicação se realiza predominantemente através do código restrito. Nas famílias centradas na *pessoa*, a diferenciação entre os membros baseia-se nas características pessoais de cada um:

os atributos de cada pessoa é que determinam seu *status* no grupo familiar; nessas famílias, a comunicação se realiza predominantemente através do código elaborado. Embora ambos os tipos de família sejam encontrados tanto na classe média quanto na classe trabalhadora, Bernstein afirma que famílias centradas na *posição* é que são típicas das classes trabalhadoras, o que significa que a socialização das crianças dessas classes leva à aquisição do código restrito.

Em seus primeiros trabalhos, Bernstein caracteriza os dois códigos a partir de aspectos léxicos e morfossintáticos: o código elaborado se caracterizaria por uma estrutura gramatical complexa e precisa, pelo uso freqüente de orações subordinadas adverbiais, de preposições, de verbos na voz passiva, de adjetivos e advérbios; ao contrário, o código restrito se caracterizaria por estruturas gramaticais simples, muitas vezes incompletas, uso freqüente de ordens e perguntas, de afirmações categóricas, repetição de pronomes pessoais, de conjunções, uso limitado e rígido de adjetivos e advérbios, pouca freqüência de orações subordinadas adverbiais e de verbos na voz passiva, freqüente substituição de expressão verbal por recursos não-verbais. O código elaborado permitiria ao falante uma seleção de formas de expressão lingüística dentre numerosas alternativas, de modo que seria reduzida a possibilidade de previsão da organização léxica e sintática da fala; no caso do código restrito, essas alternativas seriam muito limitadas, e a possibilidade de prever a organização léxica e sintática da fala seria grande.

Mais tarde, na caracterização dos dois códigos, Bernstein enfatiza menos os aspectos léxicos e morfossintáticos, e volta-se sobretudo para os aspectos semânticos. Estes são considerados determinantes daqueles: a forma de relação social atua seletivamente sobre os significados a serem transmitidos, e estes, por sua vez, determinam escolhas gramaticais e léxicas específicas.

Assim, certas formas de socialização orientariam a criança para um código em que os significados são lingüisticamente explicitados e independentes do contexto e, por isso, acessíveis a qualquer pessoa; são, na terminologia de Bernstein, significados *universalistas*, que determinam as opções gramaticais e léxicas, resultando em um “código elaborado”.

Outras forma de socialização orientariam a criança para um código em que os significados ficam, em grande parte, lingüisticamente implícitos, e são estreitamente vinculados ao contexto, de modo que só podem ser bem compreendidos por aqueles que participam do mesmo contexto —são significados *particularistas*, determinam opções gramaticais e léxicas que resultam em um “código restrito”.

Na classe média e no tipo de família que a caracteriza —a família centrada na *pessoa*— predominam formas de socialização para significados universalistas e que, portanto, levam à aquisição do código elaborado. Ao contrário, na classe trabalhadora e no tipo de família que a caracteriza —a família centrada na *posição*—, predominam formas de socialização que orientam para significados particularistas e que, portanto, levam à aquisição do código restrito.

A esse respeito, Bernstein (1971: 153) aponta que, nas famílias centradas nas pessoas, instaure-se um sistema de comunicação aberta; enquanto naquelas centradas na posição, o sistema de comunicação pode ser considerado fechado. No primeiro tipo (person-oriented families), “The behaviour of the child in his peer group would be subject of discussion with parents rather than to their legislation. Person-oriented families would give rise to a strong or ‘open’ communication system”. No segundo tipo (positional families), “judgements and the decision making process would be a function of the status of the member rather than quality of the person. [...] Positional families [...]

would give rise to a weak or closed communication system”.

Um dos exemplos que Bernstein apresenta para evidenciar esses diferentes processos de socialização é a comparação entre dois possíveis diálogos mãe-filho, em um ônibus sobre a necessidade de se segurar para não cair.

No primeiro, a mãe explicita a regra (*Porque se o ônibus parar de repente, você vai ser jogado no banco da frente*), suas conseqüências; a criança, assim, tem acesso, através da linguagem, às relações existentes entre o fato e os princípios gerais, entre o fato e suas causas e conseqüências. Ou seja, a criança é conduzida à *universalização* do fato.

No segundo diálogo, a mãe é lacônica no uso da linguagem (*Você vai cair; eu mandei você segurar*), considera apenas o fato, sem relacioná-lo com princípios gerais, sem explicitar verbalmente suas causas e conseqüências, que ficam implícitas.

Segundo Bernstein, o primeiro diálogo caracteriza o tipo de interação que habitualmente ocorre entre mãe e filho na classe média: mães da classe média usam mais freqüente e intensamente a linguagem na socialização dos filhos e explicitam, por meio dela, princípios gerais que levam a criança a transcender o contexto, orientando-a, dessa forma, para significações universalistas. Ao contrário, mães da classe trabalhadora usam pouco e laconicamente a linguagem na socialização dos filhos, deixando implícitos os significados que poderiam levá-los a ultrapassar os limites do contexto específico; a criança é, assim, orientada para significações particularistas, estreitamente ligadas ao contexto.

Bernstein cita várias vezes, em seus trabalhos da década de sessenta, a pesquisa feita por um de seus colaboradores, Peter Hawkins, que evidencia as diferenças gramaticais e léxicas entre a linguagem universalista (código elaborado) e a linguagem particularista (código

restrito) de crianças de cinco anos, pertencentes umas à classe média, outras à classe trabalhadora. Foi apresentada a cada criança uma história em quadrinhos muda, composta de quatro cenas: o primeiro quadrinho mostrava meninos jogando futebol; no segundo, via-se a bola atingindo a janela de uma casa; no terceiro, um homem, com gestos ameaçadores; e, finalmente, no quarto quadrinho, via-se uma mulher olhando pela janela, enquanto os meninos fugiam correndo. A criança deveria contar oralmente a história ao pesquisador.

O texto típico construído por crianças de classe média é o seguinte: Três meninos estão jogando bola e um menino chuta a bola e ela travessa a janela a bola quebra o vidro e os meninos olham para ela e sai um homem e grita com eles porque eles quebraram o vidro então eles fogem e depois essa senhora olha pela janela e ela diz aos meninos para irem embora. (Número de substantivos: 13; número de pronomes: 06.)

O texto típico construído por crianças de classe trabalhadora é o seguinte: Eles estão jogando bola e ele chuta ela e ela travessa ela quebra o vidro e eles olham para ela e ele sai e grita com eles porque eles quebraram ela então eles fogem e depois ela olha para fora e ela diz para eles irem embora. (Número de substantivos: 02; número de pronomes: 15.)

Bernstein analisa as duas histórias da seguinte maneira: “Na primeira história, o leitor não precisa ter as quatro figuras que foram utilizadas como base, enquanto que no caso da Segunda precisa das primeiras figuras para que a história faça sentido. A primeira história independe de seu contexto de origem, enquanto que a segunda é estreitamente ligada ao contexto. Conseqüentemente, as significações da segunda história são implícitas, enquanto que as da primeira são explícitas. [...] Poderíamos dizer que o discurso da primeira criança produziu significações universalistas no sentido de que

as significações estão liberadas do contexto e, por isso, suscetíveis de serem compreendidas por todos, enquanto que o discurso da segunda produziu significações particularistas no sentido de que as significações estão estreitamente ligadas ao contexto, e que só seriam plenamente compreendidas pelos outros se estes tivessem acesso ao contexto que originou o discurso”.⁴

Bernstein adverte que não se pode afirmar que a criança da classe trabalhadora não seria capaz de produzir uma linguagem semelhante à da criança da classe média; a diferença, na verdade, está na maneira como cada uma relacionou linguagem e contexto. A criança da classe média compreendeu que o contexto lhe pedia a explicitação, por meio da linguagem, das significações, enquanto que a criança da classe trabalhadora não interpretou da mesma forma o contexto, julgando possível manter implícitas as significações.

Para Bernstein, pois, o uso dos códigos elaborado ou restrito significa o acesso a formas de pensamento qualitativamente diferentes; significa, sobretudo, a posse, ou não, da capacidade de adequar a linguagem ao contexto. O processo de socialização típico da classe média dá à criança a capacidade de usar os dois códigos, de acordo com a exigência do contexto: ela é capaz de expressar significados universalistas ou particularistas e de usar código elaborado ou restrito; já o processo de socialização típico da classe trabalhadora ou restrito; já o processo de socialização típico da classe trabalhadora orienta a criança para significados particularistas, para o uso do código restrito.

Essas diferenças, segundo Bernstein, são particularmente importantes para área da educação, uma vez que a escola se preocupa com a transmissão de significados universalistas, usa e quer ver usado o código elaborado; pressupõe, portanto, nos alunos, a vivência das

⁴ Brandão, Zaia, (Org.). In: Soares, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, p. 29.

formas de socialização que conduzem a esse código e às formas de pensamento a que ele dá acesso. Isso é que explica, na perspectiva de Bernstein, o fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora: Ele seria *culturalmente* produzido, através da mediação do processo lingüístico que essas crianças teriam vivenciado em sua socialização. Para a criança que dispõe do código elaborado, a experiência escolar representa apenas um *desenvolvimento* simbólico e social; para a criança “limitada” a um código restrito, a experiência escolar significa uma tentativa de *transformação* simbólica e social.

Bernstein afirma, repetidas vezes (sobretudo em seus trabalhos dos primeiros anos da década de setenta), que “um código não é melhor que o outro”, que o código restrito não deve ser considerado “inferior”; na verdade, ele tem uma estética própria: é rico no uso de metáforas, possui simplicidade, vitalidade e ritmo. Para ele, as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à “deficiência” de sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar. Entretanto, sua teoria, tal como formulada nos anos sessenta, representou forte argumento para os partidários da hipótese do “déficit lingüístico”, sobretudo pela conotação pejorativa que tem a denominação “restrito”, em oposição a “elaborado”, e ainda por causa do uso que Bernstein fez de termos como *pobre*, *limitado*, *rígido*, para descrever o código restrito, bem como à sua sugestão de que este código não permitiria o uso de formas de pensamento “universalistas”, mais complexas e abstratas.

3. A teoria das diferenças culturais

Foram sociólogos e, sobretudo, psicólogos que criaram e desenvolveram o conceito de “deficiência lingüística”, alvo de severa crítica por parte dos lingüistas, mais especificamente dos sociolingüistas, para quem o conceito expressa uma impropriedade científica, que

revela a ignorância de especialistas de outras áreas de conhecimento a respeito das ciências da linguagem, particularmente da Sociolingüística. Do ponto de vista sociolingüístico, tanto quanto do ponto de vista antropológico, a premissa de que pode haver línguas ou variedades lingüísticas “superiores” e “inferiores”, “melhores” e “piores” não é aceitável, porque é cientificamente falsa.

Embora a hipótese de Sapir-Whorf não seja totalmente aceita pelos sociolingüistas, estes não negam a influência da língua sobre a visão que do mundo têm os que a falam, como também não negam a influência do meio físico e do contexto cultural sobre a língua. Assim, a língua e o comportamento lingüístico de seus falantes estão estreitamente ligados à cultura em que ocorrem.

A Antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra: cada uma tem a sua integridade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes; não há culturas “simples” ou “complexas”, “pré-lógicas” ou “lógicas”.

O estudo das línguas de diferentes culturas também demonstra que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social.

Em decorrência das evidências antropológicas e sociolingüísticas, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação de que as línguas são apenas *diferentes* umas das outras, e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável. Entretanto, a mesma afirmação, quando feita em relação às *variedades* de uma *mesma língua* —trata-se, basicamente, do mesmo fenômeno— já não é facilmente tão aceita.

Embora um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma *comunidade lingüística*, isto não significa que essa língua seja

homogênea e uniforme. A diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade lingüística resulta em um correspondente processo de diferenciação lingüística, que pode dar-se nos níveis fonológico, léxico e gramatical. O afastamento no espaço geográfico leva a variedades regionais: *falares* ou *dialetos regionais*. A diferenciação social, em função das características do grupo a que pertence o falante, ou das circunstâncias em que se dá a comunicação, leva a variedades sociais: *dialetos sociais*, ou *socioletos*, que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social, entre outros, e *níveis de fala*, ou *registros*, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos (registro formal, registro coloquial).

Segundo Crystal (1998), *variante*, um termo usado na Sociolinguística e na Estilística, indica qualquer sistema de expressão linguística cujo uso depende de variáveis de situação. Em alguns casos, esta situação distintiva da linguagem pode ser facilmente constatada, como em muitas variantes regionais e ocupacionais; em outros casos, como nos estudos de classes sociais, fica mais difícil definir as variantes (ex.: sexo, idade, ocupação). Foram propostas diversas classificações de variantes lingüísticas, com termos como *dialeto*, *registro*, *meio* e *campo*. Para alguns sociolinguistas, “variante” tem definição mais restrita: um tipo de linguagem distintiva depende da situação —um tipo de língua especializada dentro de um dialeto (por exemplo, para uso de algumas profissões).

Complementando, e ainda conforme Crystal: a dialetologia pode ser encarada como o estudo sistemático de todas as formas de dialeto, em especial o dialeto regional (por isso pode ser chamada também de geografia lingüística ou geografia dialetal). Os estudos de dialetologia se iniciaram no final do século XIX e tomaram a forma de pesquisa detalhadas com o uso de questionários e de entrevistas gravadas.

Os dialetos que identificam a terra natal de uma pessoa são chamados *dialetos regionais*.

Os dialetos que identificam uma pessoa em termos de uma escala social são chamados *dialetos sociais* ou *dialetos de classe*. Mais recentemente o termo *socioleto* passou a ser usado. Algumas línguas são altamente estratificadas em termos de divisões sociais: de classe, status profissional, idade e sexo, sendo que surgem importantes diferenças no dialeto social. Em inglês, as diferenças não são tão básicas, mas existem usos no vocabulário, na gramática e na pronúncia com bases sociais, como a forma *ain't*, que em certa época identificou tanto a classe operária quanto a classe mais alta (ex. Lorde Peter Wimsey). Em português também existem formas ou pronúncias que permitem identificar diferenças de classes sociais (basicamente diferenças de instrução): a gente vamos, craro no lugar de claro. Tais variantes eram ignoradas na dialetologia regional e hoje em dia são estudadas na Sociolinguística.

Ferreira e Cardoso (1994) apontam que são três os tipos de diferenças internas que se pode constatar em uma língua:

- (a) diatópicas, verificáveis na distribuição geográfica
- (b) diastráticas, de estrato social para estrato social dentro de uma mesma comunidade idiomática
- (c) diafásicas, determinadas por modalidades expressivas ou estilos de fala distintos.
- (d) Essas diferenças caracterizam três tipos de subsistemas ou unidades da língua: (a) sintópica, regional, identificada comumente como dialeto; (b) sinstrática, pertencente a diferentes estratos sociais e (c) sinfásica, relativa aos diversos estilos de língua.

Das distinções entre os diferentes subsistemas da língua se pode deprender, então, que dialeto equivale comumente a falar regional. Nesse sentido, liga-se ao que Ferreira e Cardoso chama de língua histórica. Por exemplo, o falar gaúcho, o nordestino ou o carioca são dialetos ou unidades sinópicas da língua histórica que é o português, nas quais verificam-se ainda unidades sinstráticas e sinfásicas.

Conforme Soares (2000), tal como não se pode falar de “inferioridade” ou “superioridade” entre línguas, mas apenas de *diferenças*, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre *dialeto*s geográficos ou sociais ou entre registros. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, portanto, igualmente válidos como instrumentos de comunicação; também não há nenhuma evidência lingüística que permita afirmar que um dialeto é mais “expressivo”, mais “correto”, mais lógico que qualquer outro: todos eles são sistemas lingüísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados.

Entretanto, os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos em relação a outros, alguns grupos sociais em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se assim esteriótipos lingüisticamente inaceitáveis.

Do ponto de vista lingüístico, ou sociolingüístico, o conceito de “deficiência lingüística” é um desses esteriótipos, resultado de um preconceito, próprio de sociedades estratificadas em classes, segundo o qual é “superior”, “melhor” o dialeto das classes socialmente privilegiadas; na verdade essa superioridade não se deve a razões lingüísticas ou a propriedades inerentes a esse dialeto, mas a razões sociais: o prestígio que essas classes têm na estrutura social é estendido a todos os seus comportamentos, sobretudo a seu dialeto. Os demais dialetos — de grupos de baixo prestígio social — são avaliados *em comparação com* o dialeto de prestígio, considerado a *norma-padrão culta*, e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, “incorretos” e “ilógicos”. Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão são atitudes

sociais, culturalmente aprendidas, pois baseiam-se em valores sociais e culturais, não em conhecimentos lingüísticos. Na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala.

Muitos exemplos comprovam que as avaliações em termos de “certo” e “errado”, “melhor” ou “pior”, em relação a usos da língua, refletem preconceitos que estigmatizam o uso que dela fazem os grupos de baixo prestígio social. O conceito de deficiência lingüística é fruto desse preconceito e, por isso, é uma impropriedade científica.

Pretti (1982), a respeito do *dialeto culto*, aponta que ele é eleito pela própria comunidade como o de maior prestígio, refletindo um índice de cultura a que todos pretendem chegar. De certa forma, aprender a língua significa aprender o dialeto culto. Acrescenta ainda que o dialeto social culto é quase sempre usado pela literatura e por outras espécies de linguagem escrita, exceto os escritos mais de caráter popular e informal, onde predomina, em geral, o dialeto social popular. Como língua-padrão, o dialeto culto serve diretamente às intenções do ensino, no sentido de padronizar a língua, criando condições ideais de comunicação entre as várias condições para a leitura e compreensão de textos que veiculam manifestações literárias ou científicas.

O autor insiste que o uso de uma ou outra variedade importa sempre num problema de maior ou menor prestígio e que existe, em geral, entre os falantes a consciência de que a variedade culta é de fato o dialeto social único e ideal, constituindo-se a variedade popular como uma mera deturpação da primeira, usadas por aqueles que “não sabem a língua”, em decorrência de sua falta de instrução.

Essa posição, contudo, não pode ser aceita pela Sociolingüística, que vê na concorrência de ambos os dialetos sociais um natural processo de variação lingüística, que atende, assim, às mais diversas situações de comunicação na sociedade.

3.1. Os estudos de Labov

William Labov, sociolinguísta americano, através de suas pesquisas, forneceu a mais poderosa e fundamentada contestação à teoria da deficiência lingüística, bem como a mais decisiva comprovação de que diferença não é deficiência.

Na mesma época em que Bernstein publicava seus trabalhos considerados reforçadores da teoria da deficiência lingüística, surgiam os primeiros resultados das pesquisas de Labov sobre as relações entre linguagem e classe social, e sobre as variedades do inglês não-padrão usadas por diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos, particularmente por negros e porto-riquenhos da cidade de Nova Iorque. Embora dedicando-se à pesquisa sociolinguística, segundo um modelo quantitativo, e preocupado especificamente com a descrição das variações lingüísticas numa mesma comunidade de fala, Labov insistiu repetidas vezes nas contradições evidentes entre os resultados de suas pesquisas e a teoria da deficiência lingüística; pode-se dizer que ele desmitificou a lógica que atribuía à “privação lingüística” as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas minorias. Essa desmitificação está expressa, de maneira mais clara e direta, no texto “The logic of nonstandard English”, apresentado por Labov em um encontro de Lingüística e Estudos da Linguagem, realizado em Washington, em 1969, no mesmo ano, portanto, em que Bernstein apresentava, numa conferência também nos Estados Unidos, em Nova Iorque, o texto “Uma crítica ao conceito de educação compensatória”.

Labov, embora reconheça a existência do fracasso escolar das crianças dos guetos, rejeita completamente o conceito de “deficiência lingüística”, que considera um “mito” sem

nenhuma base na realidade social. A afirmação de que as crianças dos guetos vivem num contexto de “privação lingüística”, onde recebem pouca estimulação verbal, ouvem uma linguagem mal-estruturada e, por isso, tornam-se lingüisticamente deficientes, é inteiramente falsa; ao contrário, afirma ele, as crianças dos guetos recebem muita estimulação verbal, ouvem uma linguagem mais estruturada que as crianças da classe média, participam de uma cultura intensamente verbal. Essas afirmações são documentadas em pesquisas do próprio Labov e de outros pesquisadores, que mostram, por exemplo, o grande valor atribuído pela cultura negra, nos Estados Unidos, à comunicação oral, muito maior que o valor a ela atribuído pela cultura da classe média, que valoriza, prioritariamente a linguagem escrita. Mostram também a “gramaticalidade” da linguagem das classes trabalhadoras. Labov discorda do ponto de vista de lingüistas (Chomsky, por exemplo) que afirmam ser o “desempenho” lingüístico, em geral, agramatical, isto é, que a maioria das pessoas não emprega, ao falar, sentenças bem-formadas, “gramaticais”; seus estudos levam-no à convicção de que a fala informal é gramatical, muito mais que a fala formal: esta última apresenta um grande número de seqüências agramaticais, muitas irreduzíveis a uma construção gramatical, enquanto que aquela apresenta sentenças ou completas, ou facilmente redutíveis a uma forma gramatical. Além de a proporção de frases gramaticais variar conforme o registro —formal ou informal— e até por causa disso, essa proporção varia também, segundo Labov, conforme a origem social: os falantes das classes trabalhadoras usam muito mais frases bem-formadas que os falantes da classe média. É por isso que ele afirma que as crianças dos guetos ouvem uma linguagem mais estruturada que as da classe média.

A tese de Labov é que as crianças dos guetos dispõem de um vocabulário básico exatamente igual ao de qualquer outra criança, dominam dialetos que são sistemas lingüísticos perfeitamente estruturados, possuem a mesma capacidade para a aprendizagem conceitual e para o pensamento lógico.

Para a contestação da teoria da deficiência lingüística, a que se refere, freqüentemente, como “teoria da privação verbal”, Labov insiste na importância social do papel do lingüista, a quem cabe desmistificá-la, porque só ele pode demonstrar as falácias da teoria, construída por especialistas que não conhecem a natureza da linguagem e não têm uma noção correta das relações entre dialeto-padrão e dialetos não-padrão.

Segundo Labov, uma das mais sérias falácias da teoria da privação verbal é que ela se fundamenta em resultados espúrios, que não passam de um artefato da metodologia de pesquisa utilizada. O dialeto da criança é estudado em experimentos controlados, em que se procura obter amostras de sua linguagem por meio de entrevistas realizadas em situações artificiais, assimétricas. Dados obtidos através de entrevistas nessas situações seriam uma boa medida não da capacidade verbal da criança, mas de sua capacidade de defender-se, em uma situação que ela interpreta como hostil e ameaçadora.

No entanto, a teoria da privação verbal foi construída sobre dados assim obtidos; é que os responsáveis pelas pesquisas que conduziram à teoria foram, sobretudo, psicólogos, que utilizaram uma metodologia talvez adequada a pesquisas psicológicas, mas inteiramente inadequada à pesquisa sociolingüística. O pressuposto nessa metodologia é de que a situação de teste é neutra, do ponto de vista sociocultural; como consequência, atribuem-se as diferenças entre a linguagem de crianças das classes favorecidas e a de crianças das camadas populares a causas externas à situação

em que a linguagem foi observada. As causas estão nessa mesma situação: as diferenças não são de linguagem, mas de comportamento diante da tarefa proposta na situação de teste.

Para avaliar a verdadeira capacidade verbal da criança, é necessário estudá-la no contexto cultural em que essa capacidade se desenvolve, e em situações naturais, distensas. Segundo Labov, a pesquisa de linguagem coloca o pesquisador diante de um “paradoxo”: seu objetivo é descrever a fala das pessoas tal como ocorre quando elas não estão sendo sistematicamente observadas; entretanto, essa descrição só pode ser feita através de uma observação sistemática. Em suas pesquisas, Labov resolve esse paradoxo usando várias técnicas; no caso específico da observação da linguagem da criança e adolescentes dos guetos, o pesquisador, além de ser também negro, e ter a mesma origem social dos pesquisados transforma as entrevistas em conversas informais, realizadas em contextos em que os falantes se sentem à vontade, esquecendo o gravador e interagindo livremente com o adulto.

A situação verbal, afirma Labov, é o mais poderoso determinante do comportamento verbal; em situações naturais e distensas, crianças e adolescentes classificados como lingüisticamente “deficientes”, quando sua linguagem é avaliada em situações de teste, evidenciam uma linguagem complexa, expressiva, logicamente estruturada, embora *diferente* da linguagem de crianças e adolescentes das classes favorecidas.

Na avaliação dessa diferença entre o dialeto das camadas populares e o das classes favorecidas, a posição de Labov chega a ser, em alguns aspectos, exatamente contrária à posição dos partidários da teoria da deficiência lingüística: segundo ele, os falantes pertencentes às camadas populares narram, raciocinam e discutem com muito mais eficiência que os pertencentes às classes favorecidas, que contemporizam, qualificam,

perdem-se num excesso de detalhes irrelevantes. O dialeto das classes favorecidas caracteriza-se pela “verbosidade”, que transmite a impressão de que o falante é competente, mas apenas por condicionamento cultural: pessoas que usam esse dialeto são socialmente privilegiadas, logo, sua linguagem é considerada racional, lógica, inteligente, e a verbosidade é vista como flexibilidade, riqueza vocabular e sintática. Na verdade, diz Labov, trata-se antes de um estilo que de um dialeto, estilo que é, simultaneamente, particular e vago: a exuberância verbal mais dissimula que esclarece o pensamento, que fica escondido atrás das palavras.

Já o dialeto popular é direto, econômico, preciso, sem redundâncias. Sobretudo, ele é um sistema perfeitamente estruturado e coerente, nunca, como supõe a teoria da privação verbal, um acúmulo de “erros” causados pela incapacidade de seus falantes usarem o dialeto-padrão. É, sem dúvida, um outro sistema, estreitamente relacionado com o dialeto-padrão, mas que se distancia deste por numerosas diferenças persistentes e sistemáticas: o dialeto não-padrão difere do dialeto-padrão de *modo regular e de acordo com regras*, e oferece formas equivalentes para a expressão do mesmo conteúdo lógico.

Para Labov, pois, a principal falácia da teoria da privação verbal é que ela atribui o fracasso escolar da criança a uma inexistente “deficiência lingüística”; a explicação para esse fracasso deveria ser buscada na identificação dos obstáculos sociais e culturais à aprendizagem, e na inabilidade da escola em ajustar-se à realidade social. Os programas de educação compensatória afirma ele, são planejados para corrigir a criança, não a escola e falharão enquanto se basearem nessa inversão lógica.

Considerações finais

O tema aqui abordado gera uma série de desdobramentos, que, sem dúvida, poderiam

surtir uma investigação mais aprofundada e detalhada e novos trabalhos que pudessem estabelecer uma relação entre os aspectos teóricos estudados e a realidade do ensino de língua materna nos seus diferentes níveis, associando-se, por exemplo, a concepção que alunos e professores têm a respeito das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua, entre outros aspectos.

Parece evidente, no entanto, que seja necessário cada vez mais uma abertura no meio acadêmico, e em especial nos Cursos de Licenciatura em Letras, para a realização de estudos, pesquisas e reflexões que venham a acarretar mudança de atitudes dos professores em relação ao fenômeno lingüístico.

Referências bibliográficas

- Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control. Volume 1 - Theoretical studies toward a Sociology of Language*. London: London Routledge & Kegan Paul, 1971
- Crystal, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1988
- Ferreira, Carlotta & Suzana Cardoso. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994
- Pretti, Dino. *Sociolingüística: os níveis de fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982
- Soares, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000

Bibliografia consultada

- Castilho, Ataliba. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998
- Hora, Demerval da, org. *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997
- Labov, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1972
- Lyons, John. *Linguagem e lingüística*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação. Brasília, 1997
- Tarallo, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985 (Série Princípios, 9)