

Educação pluridialetoal no ensino do português: variedade e inclusividade

João Veloso

Universidade de Macau, RAEM (China)

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2024.46/pp.63-76>

Resumo

Nas primeiras décadas do século XX, o plurilinguismo era visto com desconfiança e rejeição no meio escolar, com base no pressuposto de que as crianças bilingues seriam prejudicadas na aprendizagem. Esse pressuposto veio a ser desconstruído por inúmeras investigações em áreas como a linguística e a psicolinguística, que demonstraram que, pelo contrário, o bilinguismo pode atuar como um promotor de melhores aprendizagens. Neste trabalho, pretendemos estabelecer um paralelo entre a evolução das concepções sociais e escolares acerca do bilinguismo e acerca do bidialetoalismo. Hoje, em diversos países, inúmeros projetos na área da “educação bidialetoal” mostram que a consciência da diversidade de dialetos em contexto escolar constitui não só um fator de diversidade cultural e de integração, mas pode também ser tomada como um potenciador do sucesso escolar. Os contributos dessas investigações serão aqui considerados, discutindo-se a sua pertinência no caso de uma língua pluricêntrica, como o português, em que o contraste de variedades confronta alunos e educadores com a diversidade regional e social circunscrita a um mesmo país e, simultaneamente, alargada aos diversos países do espaço CPLP.

Palavras-chave: Plurilinguismo; Educação bidialetoal; Diversidade linguística; Política linguística; Educação linguística.

Abstract

In the early decades of the twentieth century, multilingualism was viewed with suspicion and rejection in the school environment, based on the assumption that bilingual children would be disadvantaged in learning. This assumption has been deconstructed by numerous investigations in areas such as linguistics and psycholinguistics, which have shown that, on the contrary, bilingualism can act as a promoter of better learning. In this work, we intend to establish a parallel between the evolution of social and school conceptions about bilingualism and bidialectism. Today, in several countries, numerous projects in the area of “bidialectal education” show that awareness of the diversity of dialects in the school context is not only a factor of cultural diversity and integration, but can also be taken as an enhancer of school success. The contributions of these investigations will be considered here, discussing their relevance in the case of a pluricentric language, such as Portuguese, in which the contrast of varieties confronts students and educators with the regional and social diversity circumscribed to the same country and, simultaneously, extended to the various countries of the Lusophone space.

Keywords: Multilingualism; Bidialectal education; Linguistic diversity; Linguistic policy; Linguistic education.

1. Introdução

Este artigo resulta de uma apresentação feita numa mesa de trabalho do XXXII Encontro das Universidades de Língua Portuguesa (São Tomé, São Tomé e

Príncipe, 26-28 de junho de 2023) dedicada ao tema “Educação, Língua e Desenvolvimento Inclusivo”¹. A simbiose que combina a educação, a língua e a inclusão é relativamente óbvia para os linguistas e para os especialistas em educação, e presta-se, em nosso entender, à discussão do tema principal deste texto: algumas questões levantadas pelo *ensino pluridialeto* no contexto do ensino do português.

No presente trabalho, usaremos a designação *ensino pluridialeto* para nos referirmos à coexistência de duas ou mais variedades (sociais e/ou regionais) da mesma língua em ambiente escolar, acompanhada da consequente hierarquização social e simbólica de tais variedades. Esta hierarquização, em princípio, é gerada e alimentada externamente (isto é, trata-se de uma construção sociocultural externa à escola e independente desta). No campo das ciências da educação, trata-se de um tema bastante explorado em investigações sobretudo focadas num hipotético impacto negativo do uso de normas não prestigiadas sobre as aprendizagens escolares dos alunos. Trabalhos sobre o tema e resultados de projetos de intervenção educativa em comunidades escolares bi- ou pluridialetais partindo dessa perspectiva podem ser encontrados, p. ex. e entre outros, em Johnson, Terry, McDonald Connor e Thomas-Tate (2017), Konigsberg (2013), Ortiz (1997), Taylor, Payne e Cole (1983) ou Yiakoumetti (2007), aos quais voltaremos mais adiante.

A análise deste tópico adquire uma importância especial no contexto do ensino da língua e não pode ignorar a questão das atitudes dos professores e dos decisores educativos perante esta forma específica de diversidade linguística, social e cultural em contexto socioeducativo.

Nas reflexões que aqui pretendemos empreender, retomaremos alguns aspetos abordados num nosso estudo anterior (Velo, 2007), onde esboçáramos já algumas considerações gerais sobre atitudes e metodologias perante a convivência de várias normas dialetais na aula de Português Língua Materna.

A convivência, em contexto educativo, de dialetos de uma mesma língua apresenta algumas semelhanças com a coexistência escolar (e social) de várias línguas: em ambos os casos, presenciamos a convivência de códigos linguísticos distintos, porventura carregados de forte valor identitário para os seus utentes (ainda que a distância entre línguas diferentes, na maior parte dos casos não incompreensíveis, seja maior do que a atestada entre dialetos diferentes da mesma língua). Por essa razão, a primeira secção do texto procederá a uma breve revisão dos diferentes entendimentos que, ao longo da História, se foram afirmando

1. <https://aulp.org/xxxi-encontro-aulp-sao-tome-e-principe/>

relativamente ao bilinguismo e, mais concretamente, a respeito do lugar do bilinguismo na escola e na educação linguística. Tentaremos encontrar nesse caminho alguns pontos de contacto com o percurso conceptual que tornou possível, mais recentemente, os programas de *educação bidialetoal*, que partilham com a educação bilingue vários pressupostos, vários princípios, vários objetivos e várias atitudes teóricas e metodológicas. Estes tópicos serão examinados com especial incidência na secção 3 do estudo.

No âmbito de um congresso que reúne académicos dos vários países e territórios de língua oficial portuguesa, pareceu-nos também pertinente enquadrar estas notas na interrogação mais ampla de como inserir no tópico da *educação bidialetoal* a convivência de diversas normas *nacionais* num mesmo contexto educativo no caso particular de uma língua pluricêntrica como o português, sendo esse tema mais específico o objeto principal da secção 4.

2. Variação linguística na escola: o bi-/plurilinguismo

O bilinguismo encontra-se hoje plenamente integrado nas práticas educativas de países que optaram por sistemas escolares amplos, abrangentes e inclusivos. No caso do sistema educativo português, p. ex., data de 2018 a legislação que reconhece oficialmente a existência de “escolas bilingues” frequentadas por utentes do português e da língua gestual portuguesa, regulando a contratação de professores especializados neste tipo de ensino². Uma outra medida que, no caso português, revela a integração do ensino bilingue no sistema educativo nacional encontra-se na oferta oficial da disciplina curricular de Português Língua Não Materna aos alunos de escolas em que a percentagem de falantes não nativos do português atinja determinados valores, datando de pelo menos 2005 os primeiros documentos orientadores que promovem uma abordagem inclusiva desta realidade³.

No entanto, e como veremos de seguida, o entendimento da escola acerca da condição bilingue nem sempre lhe foi favorável. Até às primeiras décadas do século XX, o bilinguismo era explicitamente estigmatizado, sendo concebido como um fator com potencial impacto negativo no desenvolvimento cognitivo, académico e mesmo linguístico das crianças. Esta atitude motivou, até, propostas que advogaram a exclusão radical do bilinguismo da escolaridade e da própria vida familiar. Textos como os de Saer (1923) ou Smith (1923), p. ex., tentaram demonstrar, com base em algumas medidas de desempenho cognitivo, que as

2. Decreto-Lei nº 16/2018 do Ministério da Educação, de 7 de março – *Diário da República, I Série*, nº 47, 07.03.2018 (Portugal).

3. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

crianças bilingues atingiam resultados escolares e experimentais inferiores aos das crianças monolíngues (p. ex., quando sujeitas a testes de inteligência).

Diaz (1985), percorrendo criticamente uma série de estudos do início do século XX, faz um levantamento abrangente de autores que concebem então o bilinguismo como uma situação patológica, um *handicap*, uma “praga social completamente inútil” ou um inconveniente a evitar e a combater (Diaz, 1985, pp. 69-70). A seguinte citação de um estudo ainda da década de 1950 (Thompson, 1952) sintetiza e exemplifica bem esse entendimento:

“There can be no doubt that the child reared in a bilingual environment is handicapped in his language growth. One can debate the issue as to whether speech facility in two languages is worth the consequent retardation in the common language of the realm. (Thompson, 1952, p. 367)”

(ap. Diaz, 1985, pp. 68-69)

Ao fazerem um balanço crítico desse entendimento acerca dos “malefícios cognitivos” do bilinguismo que era dominante no início do século, Peal e Lambert (1962)⁴ recordam que:

“Numerous studies since then [=early 1920s] have attempted to determine whether monolingual and bilingual young people differ in intelligence as measured by standard tests. A large proportion of investigators have concluded from their studies that bilingualism has a detrimental effect on intellectual functioning. The bilingual child is described as being hampered in his performance on intelligence tests in comparison with the monolingual child.”

(Peal e Lambert, 1962, p. 1)

Será preciso aguardar pelas décadas de 1950 e seguintes para os decisores das políticas educativas abandonarem esta visão contrária ao bilinguismo, alegadamente fundada num suposto efeito negativo do uso de duas (ou mais) línguas sobre o sucesso escolar. Entre os primeiros estudos científicos que demonstraram a inexistência de tais efeitos “perniciosos” – e que, em sentido inverso, começaram mesmo a demonstrar e a insistir nas vantagens da integração positiva do bilinguismo em contexto escolar – encontramos precisamente o trabalho, já citado, de Peal e Lambert (1962).

Comparando criticamente uma grande quantidade de estudos anteriores e procedendo a um estudo rigoroso junto de crianças canadianas monolíngues e

4. Peal e Lambert (1962), assim como Diaz (1985), de resto, identificam porém, desde relativamente cedo, uma diferença de atitude perante o bilinguismo por parte de educadores/psicólogos e linguistas: os primeiros seriam os principais responsáveis pela visão negativa do bilinguismo (uma exceção identificada por Diaz (1985) é encontrada em Leo Vygotsky), a qual começa a ser desconstruída pelos linguistas desde os trabalhos, p. ex., de Leopold (1949) (cf.: Diaz, 1984, pp. 69-70; Peal e Lambert, 1962, p. 5).

bilingues, os autores que acabamos de referir concluem, de forma explícita e categórica, que o bilinguismo tem, efetivamente, um efeito positivo sobre o desenvolvimento cognitivo e o desempenho escolar, promovendo capacidades como a “flexibilidade mental”, o pensamento conceptual e abstrato e a riqueza vocabular:

“This study has found that bilinguals performed better than monolinguals on verbal and nonverbal intelligence tests. These results were not expected because they constitute a clear reversal of previously reported findings. [...]

The picture that emerges of the French-English bilingual in Montreal is that of a youngster whose wider experiences in two cultures have given him advantages which a monolingual does not enjoy. Intellectually his experience with two language systems seems to have left him with a mental flexibility, a superiority in concept formation, and a more diversified set of mental abilities, in the sense that the patterns of abilities developed by bilinguals were more heterogeneous. [...] In contrast, the monolingual appears to have a more unitary structure of intelligence which he must use for all types of intellectual tasks.

Because of superior intelligence, these bilingual children are also further ahead in school than the monolinguals and they achieve significantly better than their classmates in English study, as would be expected, and in school work in general. Their superior achievement in school seems to be dependent on a verbal facility.

[...]” (Peal e Lambert, 1962, p. 20)

Assim, instaura-se, a partir da segunda metade do século XX, a ideia de que a exposição precoce a duas ou mais línguas não só não dificulta a aprendizagem e o sucesso escolar, como parece poder motivar resultados superiores em vários índices de desenvolvimento cognitivo, escolar e linguístico. O fortalecimento desta perspetiva, fundada num número crescente de estudos experimentais, acabaria por dar origem à já referida atitude de valorização e estimulação da educação bilingue precoce dentro do próprio pensamento pedagógico. Trabalhos como os de García e Wei (2014) ou Wright, Boun e García (Eds., 2015), apresentando revisões bibliográficas muito completas, ilustram bem este novo entendimento *positivo, inclusivo e não estigmatizador* do bilinguismo em contexto escolar.

Estas breves considerações sobre o bilinguismo – e, principalmente, sobre a mudança de atitude social e escolar a seu respeito – visam enquadrar melhor a análise, na próxima secção, do conceito central deste trabalho: o bi-/pluridialetoal em contexto escolar. Tal como se verifica com o bilinguismo, a coexistência de mais do que uma variedade linguística no mesmo espaço social ou escolar tem suscitado também entendimentos e reações diversas, a que o preconceito e o intuito estigmatizador não são inteiramente alheios. Tal como o

bilinguismo também, esses diferentes entendimentos podem ser alterados em função, nomeadamente, da investigação científica sobre o tema, como veremos de seguida.

3. Variação linguística na escola: a coexistência de diversas normas da mesma língua

Como recordámos num estudo anterior já aqui referido (Veloso, 2007), a coexistência escolar de mais do que uma variedade da mesma língua (que corresponde ao tema central desta intervenção) é comparável, pelo menos até certo ponto, à coexistência de mais do que uma língua no percurso educativo (tópico a que demos mais atenção na secção anterior do texto).

Tal como no bilinguismo, o *bidialectismo/pluridialectismo* confronta-nos com os fenómenos da diversidade e da variação linguística, correspondendo esta última a uma característica que a sociolinguística e a linguística em geral reconhecem como intrínseca à própria natureza das línguas (cf., p. ex.: Coulmas, 2001; Romaine, 2000; Wardhaugh, 1992).

No caso do bilinguismo, a diversidade linguística manifesta-se através da presença em simultâneo de línguas diferentes, muitas vezes não aparentadas entre si e, normalmente, não reciprocamente inteligíveis. No bi-/pluridialectismo, essa mesma diversidade resulta da convivência de diferentes variedades (sociais e/ou regionais) da mesma língua. Essas variedades, por regra, são mutuamente inter-compreensíveis e representam um grau de afastamento menor do que aquele que se observa na distância entre línguas. A *coexistência de línguas* é aquela que corresponde ao facto de, numa escola portuguesa, encontrarmos alunos que são falantes nativos do português, do francês, do híndi-úrdi, do ucraniano e do crioulo da Guiné-Bissau, p. ex., usando estas línguas nos seus contextos familiares e trazendo-as também para a escola (durante a aula, em atividades desportivas, quando falam entre si, etc.). A *coexistência de variedades da língua* é aquela que consiste em, também numa escola portuguesa, p. ex., encontrarmos alunos que usam expressões diferentes para significar o mesmo objeto (“*guarda-chuva*”/“*chapéu de chuva*”; “*paragem de autocarro*”/“*parada de ônibus*”), uns que tratam o professor por “professor” ou “senhor professor” e outros que usam a forma “você”, uns que pronunciam “*vou*” como [vo], outros como [bow], ...

As questões concretas levantadas quer pelo bilinguismo, quer pelo bidialectismo em contexto educativo não são exatamente as mesmas, não só porque (como já foi dito) a relação entre línguas e dialetos não é exatamente a mesma, mas sobretudo porque as próprias perceções e atitudes sociais suscitadas por estes dois fenómenos de convivência linguística não são idênticas entre si.

No caso das variedades de uma mesma língua, um aspeto mais particular a reter é o de uma hierarquização muito clara entre a chamada norma padrão – correspondente à idealização de uma dada variedade social/regional, dotada, por razões históricas, culturais, sociais e políticas, de um maior prestígio na comunidade e que supostamente serve de modelo para a norma linguística usada preferencialmente na escola – e as restantes normas (sociais e/ou regionais), frequentemente alvo de desprestígio, quando não de preconceito social negativo. Estas normas são normalmente as mais frequentes no quadro da variação linguística e a escola moderna e inclusiva debate-se, portanto, com a tensão entre (i) respeitar o direito ao uso das variedades não padrão e (ii) familiarizar os alunos com as principais características da norma padrão, no pressuposto pragmático de que este último objetivo acabará por beneficiar todos os alunos tentando nivelá-los linguisticamente para que, em situações de desempenho profissional, p. ex., os falantes nativos de normas afastadas da norma padrão não sejam negativamente discriminados.

Apesar destas diferenças entre bilinguismo e bidialetoal, parece-nos porém importante salientar, num primeiro momento, que, num nível mais profundo de observação e análise, ambos têm pontos de contacto partilhados entre si. Esta realidade é reconhecida por Adger, Wolfram, Detwyler e Harry (1992), nas suas reflexões sobre a copresença de mais do que uma variedade do inglês no ensino explícito da língua a falantes nativos, conforme a seguinte citação, que retomamos de Veloso (2007, p. 264). Neste excerto, os autores comparam explicitamente os utentes de normas sociais não prestigiadas às “minorias linguísticas” que não usam como primeira língua a língua principal da comunidade envolvente ou a das autoridades oficiais de um determinado país.

“Although the term ‘language minority’ is traditionally applied to populations speaking languages other than English, there is good reason to apply this designation to native English populations who speak vernacular varieties of English as well, since there is a critical education and sociopolitical parallel in the conflicts that may arise between the indigeneous language of the community and the mainstream language used as the medium of instruction in schools.”

(Adger et al., 1992, p. 1; *ap.* Veloso, 2007, p. 64)

Na investigação internacional sobre este tema, adquirem particular destaque os estudos que se debruçam sobre a situação dos países anglófonos (cf., p. ex., os estudos de Taylor et al. (1983) sobre o ensino do inglês nos Estados Unidos da América ou de Konigsberg (2013) sobre o ensino do inglês na Austrália). A partir deste tipo de estudos, desenvolveu-se uma área temática bem definida e especificamente dedicada à “educação bidialetoal”. Os principais investigadores neste

domínio têm como importante objetivo em comum o desenvolvimento de medidas e políticas educativas que não deixem que as diferenças dialetais se reflitam negativamente no percurso escolar dos alunos.

O título do artigo de Yiacoumetti (2007) – que se interroga sobre a inclusão ou exclusão do dialeto específico em contexto educativo⁵ – resume bem essa questão e o debate associado que, nas palavras do autor, se concentra em torno desta preocupação:

“The standard vs. non-standard debate in bidialectal contexts has been linked to educational underachievement, with the co-existence of standard and dialectal grammar giving rise to problems in educational systems that are predicated on the use of the standard language [...]. This is why the issue of which language code to use as the medium of instruction in bidialectal societies has generated much heated debate.”

(Yiacoumetti, 2007, p. 52)

Todos estes estudos nos permitem aproximar num ponto a abordagem à educação bidialetal da abordagem à educação bilingue: assim como nesta última (vd. secção anterior do texto), uma atitude inicial de resistência à variação/diversidade foi vencida por investigação científica objetiva e abundante sobre o tema, também no caso da educação bidialetal estudos demonstrando que a “plasticidade” de um aluno perante mais do que uma variedade de uma língua pode ser benéfica para o seu desempenho a vários níveis trouxeram novas perspetivas sobre o assunto. Neste sentido, trabalhos como os de Hsu (2021), mostrando que o processamento lexical dos nomes de cores em falantes de diversas variedades do chinês é favorecido pelo contacto com mais do que um dialeto, ou Garcia, Shen, Avery, Green, Godoy, Khamis e Froud (2022), que mostram que os juízos de gramaticalidade de falantes de diversos dialetos do inglês estado-unidense são mais analíticos do que os dos falantes de apenas uma variedade, contribuíram – como os citados na secção anterior relativamente ao bilinguismo – para fomentar uma atitude mais favorável relativamente ao bidialetismo.

Dentro desta abordagem científica a este assunto, no domínio mais orientado para a dimensão educativa adquirem uma especial validade trabalhos como os de Johnson et al. (2017), Ortiz (1997) ou Yiakoumetti (2007), que aqui apresentamos como uma amostra das principais tendências dentro da abordagem comumente apelidada de “educação bidialetal”.

Enfatizando a importância do carácter identitário dos dialetos para os seus falantes e o dever de a escola respeitá-los e valorizá-los, os trabalhos aqui referi-

5. “Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect?”.

dos não ignoram um problema metodológico e ético envolvido nesse objetivo, a que já acima aludimos também: nas mesmas sociedades modernas que valorizam a inclusão e a diversidade e que, como vimos na secção anterior, optam há mais de meio século por não excluir a diversidade de línguas, aceita-se que a escola tem simultaneamente um papel de “nivelador social”. Este consiste na capacidade (ou mesmo na obrigação) de familiarizar todos os alunos com a norma que, em cada comunidade alargada, é a mais prestigiada do ponto de vista social, ou seja, com a “norma padrão”. Entende-se que esta familiarização contribuirá para um maior sucesso profissional dos alunos, não os discriminando socialmente pela negativa. O dissenso que resulta de respeitar, por um lado, a norma individual de cada aluno (trazida do seu meio social e familiar) e familiarizá-lo, ao mesmo tempo, com a norma de prestígio (que não é, na maior parte dos casos, a sua “norma nativa”) pode corresponder, efetivamente, a uma espécie de “dilema ético” que requer a adoção de metodologias de equilíbrio e compromisso entre duas perspetivas parcialmente divergentes. Este é, na verdade, o tema principal que pretendemos discutir em Veloso (2007), ao defendermos a necessidade de “um *compromisso* entre o respeito/preservação das variedades dialectais da língua e a conveniência do conhecimento e da interiorização de algumas marcas da norma socialmente prestigiada” (Veloso, 2007, p. 267). Nesse trabalho, apontámos a *consciencialização* (de professores e alunos) relativamente ao fenómeno da variação linguística como uma condição importante para se atingir esse compromisso, resgatando os alunos de qualquer forma de preconceito negativo por usarem normas diferentes da norma padrão, legitimando esse uso e combatendo a perpetuação do estigma sociocultural associado às variedades não padrão, por um lado, e, por outro, potenciando o contacto com a norma padrão como forma de facilitar o acesso dos alunos a melhores oportunidades de trabalho.

O papel fulcral da consciência explícita acerca da variação, possibilitando a reflexão sobre as variedades, reconhecendo a legitimidade cultural e histórica de todas elas e alargando assim a questão da *inclusividade* também às questões linguísticas (nestas incluída a variação dialetoal e socioletoal) é reconhecido por todos os estudos que, nesta área, subscrevem essa mesma perspetiva. As seguintes palavras, de Johnson et al. (2017), ilustram-no bem, salientando os efeitos educativos positivos da “consciência dialetoal” dos próprios alunos.

“Here, the metalinguistic component of the instruction was focused on the pragmatic context of home and school English use. Terry et al. (2010, 2012) have proposed that this kind of awareness is akin to that already known to contribute to reading and writing development (e.g., phonological awareness, morphological awareness, syntactic awareness). Future research should continue to unpack the role of metalinguistic awareness in the study of dialect variation and literacy achievement.

[...] instruction that increases children's awareness of their dialect use contributes to their increasing mastery of reading and writing. These findings present a positive first step in understanding how dialect variation might be considered in conversations on improving literacy outcomes for diverse learners, in particular those around closing or alleviating the achievement gap in the US."

(Johnson et al., 2017, p. 2033)

Por conseguinte, o que parece importante relevar neste momento é que a mesma atitude de inclusividade que os sistemas escolares souberam já adotar no tocante à diversidade de línguas parece replicável no que diz respeito à integração de diversas variedades de uma língua nesses mesmos sistemas escolares. A investigação neste domínio, sublinhando as vantagens dessa abordagem, sugerindo caminhos para a sua concretização e demonstrando o sucesso educativo desses mesmos caminhos, oferece-nos já uma quantidade considerável de informação cientificamente validada para o avanço desta área.

4. E no caso das línguas pluricêntricas?

Nas reflexões que enumerámos na secção anterior, tal como na generalidade dos estudos aí citados, não enquadrámos explicitamente a questão do bidialektismo e do seu lugar em contexto educativo numa variável importante, que consiste na distinção entre (i) variação dialetal/socioletal dentro de línguas confinadas a um só espaço nacional e (ii) variação de normas da mesma língua oriundas de países diferentes.

De facto, em realidades como a de Portugal e a de outros países de língua oficial portuguesa, as considerações acima reunidas acerca da educação bidialektal deverão ainda contemplar essa variável adicional. Se é certo que, em línguas como o islandês ou o finlandês, cada qual utilizada como língua primária de escolaridade num só espaço nacional, a questão do pluridialektismo será supostamente equacionada relativamente a diferentes variedades islandesas do islandês ou finlandesas do finlandês, já no caso de línguas como o português, língua oficial e de escolaridade de diversos países e de uma região administrativa especial da China, uma questão mais específica que deve ser colocada diz respeito à convivência, no mesmo espaço escolar, de variedades provenientes de países diferentes. A questão encontra uma justificação linguística particular no seguinte aspeto: nos casos de variedades de uma língua originárias do mesmo espaço nacional, a situação sociolinguística mais comum é, conforme acima referido, a de uma variedade padrão a nível nacional em contraste com as restantes variedades não padrão; no entanto, quando uma língua tem carácter oficial em mais do que um país, é frequente que cada espaço nacional vá construindo, ao longo da História, a sua própria variedade padrão. Esta é uma característica importante das línguas

pluricêntricas (Muhr, 2016), sendo o português um exemplo desta categoria, com todas as implicações pedagógicas que tal estatuto levanta (Duarte, 2022). Assim sendo, é perfeitamente possível – e poderemos dizer que relativamente frequente – que alunos pertencentes num dado momento a uma comunidade escolar fora do seu país de origem mas usando a mesma língua tenham tomado contacto com uma norma escolar socialmente prestigiada no seu país de origem mas não coincidente com a norma padrão do país de escolaridade frequentado noutra etapa da escolaridade. Imaginemos o exemplo de um aluno brasileiro, falante nativo do português, que viveu os primeiros 10 ou 12 anos da sua vida no Brasil e aí completou 5 ou 6 anos de escolaridade e que, por razões familiares, passa a viver e retoma os estudos, quase na adolescência, em Portugal. O contraste bidialetoal vivido por esse aluno irá contrapor duas normas *nacionais* (“prestigiadas”) da língua: a variedade escolar do português utilizada no Brasil e a variedade escolar do português seguida em Portugal. Devido às implicações identitárias e culturais que a língua nativa – e, como temos tentado demonstrar neste estudo, a variedade nativa – possuem, casos como este configuram uma tipologia de bidialetoismo muito específica. Complexificando um pouco mais o exemplo que acabamos de dar, imaginemos que o aluno em questão, no Brasil, já tinha sido exposto a uma situação de bidialetoismo resultante da divergência entre a sua norma familiar e a norma de prestígio veiculada pela escola e que, em Portugal, o seu contacto com a norma portuguesa se faz primeiro com uma norma regional também afastada do padrão nacional em princípio usado pela escola. Esse aluno ficará então no cruzamento de duas normas regionais (uma brasileira e uma portuguesa, contactadas em contextos de imersão diferentes) e de duas normas escolares a que é exposto nos primeiros anos da sua escolaridade (a norma escolar brasileira, que lhe foi inculcada como a norma de prestígio mas que, na situação concreta de Portugal, não corresponde ao seu novo padrão escolar nacional; e a norma escolar portuguesa, que não corresponde nem à sua norma nativa, nem à primeira norma escolar com que foi confrontado (a brasileira), nem à norma portuguesa coloquial em que se deu a sua imersão dialetoal em Portugal).

Situações como esta merecem um estudo mais detalhado e a adoção de práticas educativas específicas. Sabendo dos fortes laços políticos, culturais, económicos e académicos que existem entre os países de língua portuguesa e que fomentam, cada vez mais, movimentos migratórios expressivos entre eles, situações como esta tenderão a ser cada vez mais frequentes no futuro próximo. Organismos e instituições com responsabilidades e/ou competências científicas, políticas e educativas – como é o caso precisamente da AULP, que reúne especialistas de várias áreas (entre elas, a língua e a educação) nos países da CPLP e em Macau

– poderão aqui encontrar um veio de pesquisa e aplicação da maior relevância para os diversos sistemas escolares envolvidos.

No caso português, que é aquele que conhecemos melhor, cremos que o sistema escolar sabe e saberá acolher esta realidade de forma consistente e profissional. Tendo presente que a própria política linguística que subjaz à política educativa em Portugal se guia por princípios de inclusão particularmente sensíveis à variação do português nos diversos espaços em que é falado nos vários continentes – segundo a análise deste assunto que apresentámos em Veloso (2020) –, e lembrando mais uma vez a orientação de abertura da escola portuguesa à variedade trazida pelo bilinguismo/plurilinguismo (vd. secção 1), acreditamos que o sistema educativo português se encontra munido de todos os recursos para uma integração inclusiva das variedades da língua originárias de todos os países de língua oficial portuguesa. Do ponto de vista da investigação científica que possa dar respaldo às medidas educativas mais eficazes e justificadas neste domínio, o nível de reflexão sobre este tipo de assuntos e o grau de comunicação entre as comunidades científicas dos vários países de língua portuguesa também nos fazem ter uma expectativa favorável ao desenvolvimento e fortalecimento de uma área de estudos que possa vir a dar corpo à “educação pluridialetoal em português” sensível à natureza pluricêntrica da língua.

5. Observações finais

No final das reflexões aqui reunidas, parece-nos apropriado sublinhar que a pluralidade linguística em contexto escolar, seja sob a forma de várias línguas, seja através de diferentes variedades da mesma língua, não constitui nenhum obstáculo aos objetivos educativos da escola. Pelo contrário, e segundo investigações provenientes de mais do que um domínio disciplinar, dispomos de argumentos que defendem vantagens educativas nessa convivência entre línguas e dialetos e que parecem demonstrar efeitos positivos de situações de bilinguismo e bidialetoalismo nos desempenhos individuais dos alunos. Estes resultados permitem enfatizar o papel da escola enquanto instrumento de inclusão de indivíduos pertencentes a diversas comunidades e foram em grande parte responsáveis por mudanças de atitude muito importantes da escola relativamente à coexistência de distintas línguas e variedades.

Além de um interesse mais geral que esta questão transporta relativamente ao papel da escola em situações de diversidade linguística e cultural, uma análise mais atenta de todas as questões envolvidas obriga a reequacioná-las de forma muito específica no caso de línguas pluricêntricas que cimentam as relações entre populações de países diferentes. O português, sendo uma das línguas

pluricêntricas mais vivas e mais diversificadas a nível mundial, oferece-se-nos como um caso de estudo e um campo de intervenção para a criação e desenvolvimento de medidas específicas de educação bidialetoal internacional, cabendo às instituições e científicas dos países de língua portuguesa uma responsabilidade muito importante no estudo desta realidade e no planeamento de atividades educativas específicas que admitam explicitamente a variável do bidialetoalismo associado ao pluricentrismo.

Nesse sentido, uma breve reflexão sobre as principais orientações educativas do sistema escolar português indicia que passos decisivos têm sido dados nessa direção no caso de Portugal, criando-se assim condições de partida bastante seguras para a continuidade desta linha de trabalho associando intervenientes dos diversos países de língua portuguesa.

Referências

Adger, C., Wolfram, W., Detwyler, J., & Harry, B. (1992). *Confronting Dialect Minority Issues in Special Education: Reactive and Proactive Perspectives*. Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED356673>. Citado por Veloso (2007).

Coulmas, F. (2001). Sociolinguistics. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The Handbook of Linguistics* (pp. 563-581). Oxford: Blackwell.

Diaz, R. M. (1985). The Intellectual Power of Bilingualism. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7, 16-22.

Duarte, I. M. (2022). Português, língua pluricêntrica. Variação e ensino: diferentes variedades, diferentes públicos. In C. Döll et al. (Eds.), *Pluricentrismo e heterogeneidade: o ensino do português como língua de herança, língua de contato e língua estrangeira* (pp. 350-363). Tübingen: Narr Francke.

Garcia, F. M., Shen, G., Avery, T., Green, H. L., Godoy, P., Khamis, R., & Froud, K. (2022). Bidialectal and monodialectal differences in morphosyntactic processing of AAE and MAE: Evidence from ERPs and acceptability judgments. *Journal of Communication Disorders*, 100, 106267.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hsu, H.-L. (2021). Cognitive control in older Minnan-Mandarin and Hakka-Mandarin bidialectal adults: Advantages in Stroop-type tasks. *Lingua*, 253, 103041.

Johnson, L., Terry, N. P., McDonald Connor, C., & Thomas-Tate, S. (2017). The effects of dialect awareness instruction on nonmainstream American English speakers. *Reading and Writing*, 30, 2009-2038.

Konigsberg, P. (2013). Two-Way Bidialectal Education in Western Australia. *Journal of International Education*, 19, 136-140.

Leopold, W. F. (1949). *Speech development of a bilingual child. Vol. 3*. Evanston: Northwestern University Press. Citado por Peal e Lambert (1962) e Diaz (1985).

Muhr, R. (2016). The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now. In R. Muhr (Ed.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide* (pp.13-36). Frankfurt: Peter Lang.

Ortiz, A. A. (1997). Learning Disabilities Occurring Concomitantly with Linguistic Differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 321-332.

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23.

Romaine, S. (2000). *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.

Smith, F. (1923). Bilingualism and mental development. *British Journal of Psychology*, 13, 271-282.

Taylor, O. L., Payne, K. T., & Cole, P. (1983). Survey of Bidialectal Language Arts Programs in the United States. *The Journal of Negro Education*, 52(1), 35-45.

Terry, N. P., Connor, C. M., Petscher, Y., & Conlin, C. (2012). Dialect variation and reading: Is change in nonmainstream American English use related to reading achievement in first and second grade?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(1), 55-69. Citado por Johnson et al. (2017).

Terry, N. P., Connor, C. M., Thomas-Tate, S., & Love, M. (2010). Examining relations among dialect variation, literacy skills, and school context in first grade. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 126-145. Citado por Johnson et al. (2017).

Thompson, G. G. (1952). *Child Psychology*. Boston: Houghton Mifflin. Citado por Diaz (1985).

Veloso, J. (2007). Variação dialectal e sociolectal na aula de Português Língua Materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 262-268). Porto: Areal.

Veloso, J. (2020). Portugal não é o dono da língua portuguesa. In S. Souza, & F. Calvo del Olmo (Orgs.). *Línguas em Português. A Lusofonia numa Visão Crítica* (pp. 155-168). Porto: U.Porto Press.

Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Eds.) (2015). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley.

Yiakoumetti, A. 2007. Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect?. *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 51-66.