

O QUE PODE A SOCIOLINGUÍSTICA DIZER À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE?

Raquel Lopes/UFPA – Campus de Altamira
ralopes@ufpa.br

RESUMO

O trabalho discute possíveis contribuições da Sociolinguística para os processos de formação de educadores das escolas do campo, tomando como ponto de partida o fato de que o conhecimento da natureza variável da linguagem humana é condição para o reconhecimento da heterogeneidade linguística manifesta nas interações vivenciadas tanto na escola quanto fora dela e, sobretudo, para a valorização da bagagem sociolinguística trazida pelos alunos como traço inerente às suas identidades, portanto, como *dados* que precisam ser analisados, conhecidos e não *corrigidos*, consertados ou substituídos. Nessa perspectiva, considera-se que as marcas linguísticas da fala popular rural podem ser objeto de tradução cultural no espaço escolar visando à apropriação crítica do sistema de escrita e dos discursos que se estruturam a partir dessa modalidade linguística pelos estudantes, à ampliação de seus repertórios sociolinguísticos, ao fortalecimento de sua identidade e a sua emancipação como coletivo na direção de um projeto de sociedade mais plural e inclusivo no qual diferenças deixem de ser sinônimo de desigualdades.

Palavras-chave: Variação Linguística. Desigualdade. Diferença.

Considerações Iniciais

A ideia de que as línguas são realidades heteróclitas e diversificadas internamente não é nova. Ao menos no plano teórico, seja no nível intuitivo, seja naquele da teoria linguística propriamente dita, há registros relativamente antigos dessa percepção. Vejamos. Já no século XIV, Dante Alighieri se ocupou da “questione della lingua”, no seu clássico *A Divina Comédia*. Observador atento do seu tempo, Dante descreveu com pormenores parte da diversidade da língua italiana, muito diferente da que hoje conhecemos, é claro; não o fez como tarefa científica, mas o que fez registra a realidade multilinguística da Itália peninsular de então e ilustra, para os fins que pretendo mostrar aqui, que a diversidade linguística fora atestada há bastante tempo. No nível da teoria linguística, propriamente dita, a ideia de que a língua/linguagem é um fenômeno social pode ser datada ainda no final do século XIX, começo do século XX, quando o linguista Ferdinand de Saussure afirmou em seus cursos/aulas (reunidos e editados depois de sua morte no famoso *Cours de Linguistique Générale*) que “a língua é a parte social da linguagem” ou que “a língua é uma instituição social”. Porém, quando Saussure afirmava o caráter social da língua em oposição ao caráter individual da fala, recorrendo de forma explícita à noção durkheimiana de *fato social*, estava apenas reconhecendo que a língua era plurindividual, que estava acima dos indivíduos

isoladamente; este linguista, pela maneira como concebia a língua (um sistema autônomo e auto explicável) e por limitações sociohistóricas que determinam a prática científica, não chegou a assumir as consequências práticas de considerá-la como um fenômeno social.

Foi um outro linguista, seu contemporâneo, igualmente importante, porém menos conhecido, Antoine Meillet (citado por CALVET, 2002), quem assumiu até as últimas consequências essa definição como um programa de trabalho e não apenas como uma terminologia, de forma que se pode (e deve) reconhecer-lhe o mérito de fundador da concepção de língua como prática social. Assim, podemos dizer que Meillet foi talvez o primeiro linguista a postular de modo inquestionável, e a mostrar isso por meio de evidências empíricas, o quanto fatores sociais e históricos interferem nos usos linguísticos.

Vê-se, assim, conforme nos mostra Calvet (2002: 17), que desde o estabelecimento da linguística moderna, como campo autônomo de investigação científica, no início do século XX, “(...) em face de um discurso de caráter estrutural e insistindo essencialmente na forma da língua, surgiu um outro discurso insistindo essencialmente em suas funções sociais”. Provavelmente, por causa de injunções externas àquele momento preciso na história da ciência, cujo paradigma em voga era o das ciências naturais, hegemonicamente positivista, esses dois discursos “caminhariam em paralelo por mais de meio século, sem nunca se encontrar” (*op. cit.*: 17). Foi preciso esperar até a década de 1960, sobretudo sob os influxos da já estabelecida Antropologia Cultural, herdeira da tradição de pesquisa de eminentes antropólogos como Franz Boas e B. Malinowski, para – de forma definitiva – se assumir que as línguas, assim como as culturas, são variáveis e precisam ser analisadas “nos seus próprios termos”.

Superava-se desse modo uma longa tradição teórico-epistemológica, nas Ciências da Linguagem, que supervalorizava a estrutura, o sistema, recuperando-se – agora em outras bases de sustentação – uma concepção de língua na qual se reconhecia a força de pressões sociais atuando nos usos linguísticos e se assumia a heterogeneidade desses usos como inerente à natureza do sistema e não como acidente ou erro. É a essa ‘nova’ concepção, que toma a diversidade linguística como objeto de estudo, vendo na língua reflexos de relações sociais mais amplas, que se convencionou chamar Sociolinguística.

Os primeiros trabalhos, até hoje considerados ‘clássicos’ na literatura sociolinguística (cf. BRIGH 1966; TRUDGILL 1974 [citados por CALVET, 2002]; LABOV 1976, entre outros), de modo geral, se caracterizam por uma abordagem sincrônica quantitativa, porque partem de análises de dados produzidos a partir de amostras de fala *espontânea* ou *natural* (geralmente gravadas em áudio) consideradas estatisticamente representativas de uma

comunidade linguística, em que aparecem diferentes formas (variantes) para um mesmo significado. A partir de uma criteriosa análise, delimitam-se os contextos linguísticos em que tais variantes ocorrem e se estabelecem os grupos de fatores estruturais (internos) que estariam condicionando esse uso variável; isoladas as influências de caráter puramente estrutural, o pesquisador passa a considerar a possibilidade da interferência de fatores não linguísticos, tais como idade do falante, seu gênero, nível de escolarização, renda, profissão, situação de comunicação/contexto interacional, etnia, origem geográfica, entre outros, conforme for o caso.

Com o auxílio de programas computacionais específicos, processa-se um conjunto de análises matemático-probabilísticas pelas quais têm-se quadros das correlações entre interferências sistêmicas (aquelas devidas a características internas ao sistema linguístico) e interferências externas (aquelas devidas às características do falante ou a sua localização no sistema social). Com esses resultados, é possível delimitar o grau de interferência de fatores estruturais (internos) e de fatores sociais (externos); sendo possível, dessa forma, chegar a “fotografias sociolinguísticas” de uma comunidade de fala, com níveis razoáveis de acerto a respeito do grau de implementação de uma determinada situação de variação, a exemplo do que está acontecendo com a referência à terceira pessoa do plural, que pode ser expressa pela forma pronominal “nós” e pela locução “a gente”.

No âmbito das diferenças linguísticas relacionadas a características do falante, as mais plásticas, mais perceptíveis, são aquelas relacionadas à sua localização geográfica, sobretudo em se tratando de falantes de origem rural, que têm sua linguagem muito estigmatizada, considerada inferior e “errada” relativamente à linguagem de pessoas urbanizadas. Se na vida social de um modo geral essas diferenças afetam indivíduos, causando-lhes prejuízos morais e emocionais mais ou menos graves, na escola do campo elas se tornam um problema coletivo, pois não se trata mais de uma questão isolada, de incompreensão linguística entre indivíduos: trata-se de uma impossibilidade comunicativa entre o aparelho escolar e o conjunto daqueles em nome de quem esse aparelho existe, impossibilidade que compromete, chegando em alguns casos a inviabilizar, a interação dialógica necessária à aprendizagem. Literalmente, a escola não fala a língua dos alunos do campo – em nenhum sentido que se possa atribuir a essa afirmação.

A escola do campo entre tradição escolar e mudança social

Antes de entrarmos na discussão específica a respeito da questão central deste trabalho, qual seja, a possível contribuição da Sociolinguística para a formação de educadores do

campo, é preciso deixar claro que tal discussão não ignora as pressões de natureza estrutural que constroem a escola de modo geral e a escola do campo, em especial. Assim, reconhecem-se como fatores de limitação do trabalho pedagógico a falta de investimentos em infraestrutura e todos os demais problemas desse tipo já bastante denunciados por estudiosos do tema e pelos próprios sujeitos que vivenciam essas situações de fragilidades na educação do campo (cf. HAGE, 2005; HAGE, 2011, entre outros). Apesar desse enquadramento, assumimos o ponto de vista de acordo com o qual a realidade histórica não se faz em mão única, e isso significa, no caso em análise, que existem espaços de contradição, interstícios pelos quais é possível fincar cunhas de transformação na contramão das pressões estruturais que pesam sobre a escola do campo.

Um desses espaços com relativo potencial de impulso à transformação é a atuação consciente, tecnicamente informada e socialmente sensível do educador, sobretudo no que diz respeito à forma como encaminha questões de linguagem na sala de aula. O que essa afirmação tem de óbvio e aparentemente banal ela o tem de complexo e difícil de operacionalizar no cotidiano das relações assimétricas entre professor e alunos, especialmente no que concerne à resolução positiva (para estes últimos) de conflitos cognitivos inerentes a qualquer processo de aprendizagem, que são sempre manifestos pela forma linguística. Dizendo de forma mais direta, o que temos aí é a materialização ao extremo do fato de que não existe conhecimento direto: todo conhecimento é necessariamente mediado pela linguagem. Se a linguagem na qual são (ou deveriam ser) compartilhados os conhecimentos escolares necessários à formação de novos sujeitos históricos não é compreensível aos estudantes, é o próprio processo de aprendizagem que fica comprometido, se não inviabilizado.

É nessa perspectiva de possibilidade de ‘tradução cultural’ que estabeleça as ligações necessárias para a intermediação dialética entre a bagagem sociolinguística dos estudantes e os conhecimentos escolares necessários à sua formação como homens e mulheres *em devir* que a Sociolinguística se constitui como componente imprescindível no processo de formação dos educadores do campo, estes também tomados como seres em construção, em constante processo de fazer-se educadores. E como seria isso do ponto de vista prático? Daquele ponto de vista que provoca efeitos, que leva à reflexão-ação, que mobiliza desejos, intuições propositivas e ações inovadoras, sensíveis e consequentes?

Não é simples. Mas é necessário. E é possível. Vejamos.

A contribuição da Sociolinguística para a formação de educadores do campo

Em primeiro lugar, a evidência trazida à tona pela Sociolinguística de que as línguas são multiformes e plurais nos coloca a todos diante da obrigação profissional de reconhecer as diversas manifestações linguísticas como legítimas, como igualmente portadoras de sentidos e, portanto, como veículo da humanidade mais radical de todos os seus falantes. Logo, não haveria razão objetiva para preconceitos e muito menos para posturas estigmatizantes e excludentes fundadas em diferenças linguísticas. Teoricamente isso levaria a uma espécie de “paraíso na terra”, onde todos, por saberem da natureza variável das línguas, se entenderiam e se respeitariam mutuamente. Na prática, porém, essa naturalização da variação linguística, além de ser por demais ingênua, é perversa, porque escamoteia as relações de poder que se produzem e são produzidas pela linguagem. A Sociolinguística não pode ser (e não é) uma apologia a esse relativismo simplista e anódino (veremos isso melhor mais à frente).

Em segundo lugar, temos o fato de que, ao trazer à tona o fato de que as línguas ‘naturalmente’ variam (e mudam), a Sociolinguística nos força a colocar em questão, a tensionar os fatores que levam ao desprestígio algumas variedades linguísticas (e à exclusão de seus falantes de diversos espaços sociais). Por que isso ocorre se, tecnicamente, elas são iguais em valor e significação? E aqui entram em cena os principais elementos de subversão da ordem estabelecida que essa subárea das ciências da linguagem pode oferecer à educação de modo geral e à formação de educadores do campo, em particular, e muito especialmente daqueles que atuarão na área da linguagem. Vamos por partes.

Vimos anteriormente que a pesquisa sociolinguística, por meio de seu instrumental específico, permite delimitar as variações linguísticas de natureza puramente linguística daquelas de natureza social; temos assim um nível de refinamento teórico que leva à primeira fase de conscientização sobre a realidade da língua: existem diferentes tipos de variação e a metodologia sociolinguística nos permite ver isso com segurança, ajudando a separar a variação ‘natural’ daquela devida a diferenças inscritas nas relações sociais mais amplas. O exercício de análise do material sociolinguístico leva o pesquisador a buscar respostas sobre o que faz variações naturais serem alvo de avaliação social, positiva ou negativa, e num crescendo de investigação começa-se a estabelecer hipóteses a respeito dos mecanismos de valoração social das manifestações linguísticas, inclusive sobre aqueles mecanismos que foram responsáveis pela escolha de uma dessas manifestações para ser “a língua” legítima, autorizada, escrita, codificada em gramáticas e dicionários.

Na situação de línguas que já têm uma longa tradição gráfica, a força do caráter variável da linguagem extrapola o plano da oralidade e penetra também na escrita (embora esse fato passe despercebido inclusive para especialistas), criando zonas de verdadeira interface em que estas duas modalidades (fala e escrita) se interinfluenciam dialeticamente numa espécie de “homeostase” linguística (reformas da ortografia são uma evidência dessa relação, pois pela atualização das formas gráficas busca-se aproximar, de algum modo, essas dois modos de uma língua existir). Assim, podemos dizer que, bem mais do que uma fronteira rígida, entre fala e escrita, a realidade linguística aponta numa direção de continuidade, de interfluxo, como apropriadamente observa Porter (1993: 20):

Mais comum é encontrarmos as duas formas de expressão caindo dentro dos campos gravitacionais uma da outra e passando por modificações mútuas no processo. Coloquialismos populares e neologismos constantemente forçam a entrada na “língua padrão”, cujo selo de aprovação é a palavra impressa e, por fim, o dicionário. De maneira concomitante, a educação de massa, a alfabetização de massa e os meios de comunicação de massa – todos, é claro, durante os dois últimos séculos – servem para padronizar a palavra falada, alinhando-a com a escrita.

Professores, de qualquer área do conhecimento, podem e precisam ter acesso a essa reflexão, para entender o que acontece nas interações em sala de aula e para ajudar seus alunos a avançar, especialmente nas situações de fala pública/formal e de escrita mais padronizada – que são as formas em que a língua é validada na escola: nos livros, nas avaliações, etc.). A proposta de reflexão deste trabalho está mais voltada para a questão da apropriação da escrita por parte dos estudantes da educação básica do campo, ou melhor, a questão da competência docente para otimizar esse processo de apropriação a partir de elementos da pesquisa sociolinguística. Antes de entrarmos especificamente nesse ponto, é preciso entender melhor o contexto mais geral em que se dá essa a formação desses sujeitos como educadores.

Pensar hoje a questão da formação escolar em comunidades rurais requer – necessariamente – inserir esse debate numa discussão mais ampla sobre a natureza da relação dessas comunidades com a sociedade envolvente. Em outros termos, exige relacionar essa “formação” ao que se pensa e espera desses segmentos no contexto mais amplo das relações produtivas que predominam e conformam, hegemonicamente, o que se convencionou chamar de “sociedade nacional”. Pelo fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, a questão do domínio da escrita se coloca como um grande desafio à educação do campo, porque a escrita está profundamente incorporada aos mais diferentes setores da vida, seja como modo de

produção, reprodução e acumulação de informações, seja como instrumento de comunicação e interação social.

Nesse sentido, uma das contribuições importantes da Sociolinguística é evidenciar que, embora a escrita seja a forma hegemônica de comunicação institucional na sociedade brasileira, as oportunidades de acesso a ela e a seus usos não são iguais para todos os seus partícipes, isto é, muitas pessoas se relacionam com ela de forma diferente daquela a que estamos acostumados como habitantes da cidade, usuários dos *mass media*, leitores, consumidores de materiais impressos das mais diversas naturezas, tais como livros, jornais, revistas, relatórios bancários, anúncios, etc.

Como mostrei no caso da relação de comunidades rurais com a escrita (LOPES 2009), uma questão fundamental que se coloca à formação escolar está relacionada aos sentidos de que essa formação se reveste: para pequenos agricultores submetidos objetivamente a uma série de limitações materiais, a principal preocupação não é o deleite que supostamente as classes superiores e urbanas mais *folgadas* experimentam em relação à cultura letrada e seus produtos: a escola (e a escrita) faz sentido no conjunto das lutas pela terra. Por isso os educadores do campo precisam saber que a escrita não é uma tecnologia neutra, sem efeitos. Assim, é preciso descortinar os processos de formação e seus pressupostos de base, porque, como ressalta Aïssatou Mbodj-Pouye (2007), em seu trabalho de doutorado sobre a escrita entre camponeses produtores de algodão em uma aldeia no sul do Mali, ao se aprender a escrever não se aprende apenas uma técnica de codificação, mas sobretudo uma série de disposições, um conjunto de hábitos, de gestos de escrita, aprende-se o recurso a determinados gêneros ou modelos escriturais, aprende-se o domínio de contextos de uso ligados a determinadas concepções de escrita (A. MBODJ-POUYE, 2007: 73); definitivamente, ler e escrever não são verbos intransitivos...

Pelo fato de ser condicionada sócio-historicamente, a escrita, em seus diversos usos e funções sociais, quando vem a ocupar um lugar preponderante em uma determinada organização social, redefinindo estruturalmente a vida institucional dessa sociedade (especialmente nas esferas da religião, da economia e do direito, cf. GOODY, 1987), não atinge os diferentes coletivos humanos de forma homogênea. Desse modo, compreendendo-se a escrita como prática sociolinguística, não há como vê-la de forma neutra, intransitiva, uniforme ou universal: escreve-se sempre algo de algum modo para alguém e para atingir determinados fins. Não há usos atemporais e associativos da escrita, e mesmo quando – em função de uma certa tradição – parece haver ou ter havido um processo de legitimação de certo uso de uma tecnologia que vem a se tornar dominante e o único socialmente rentável ou

autorizado, ainda assim, as pessoas podem reinventar essa forma de uso subvertendo-a e fabricando “maneiras de fazer [que] constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural (...) porque se trata de operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano (...) Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisiplina” (CERTEAU 1994: 41).

Que desafios se colocam à escola do campo diante da necessidade de formar novos sujeitos históricos conscientes da realidade em que estão imersos, mas conscientes também do potencial transformador dessa “antidisiplina” inerente a toda prática social (inclusive às práticas de escrita)? Que papel tem o professor nesse contexto escolar de contradições que prendem, amarram, oprimem, mas também podem libertar, emancipar e transformar? O que pode a escola do campo fazer na direção de um novo projeto de ser humano e de sociedade?

Um passo primeiro, se pretendemos de fato caminhar nessa direção, é o desenvolvimento, por parte dos educadores do campo, de uma certa sensibilidade para não fazer uma leitura puramente escolar da vida social, isto é, para não aplicar as mesmas grades escolares, acadêmicas e urbanocêntricas de avaliação às práticas de leitura e escrita que existem na comunidade higienizando-as, porque isso significa esvaziar os processos de aprendizagem e as práticas de escrita de seu poder de transformar, de formar para a autonomia, para a liberdade. É preciso reinventar, ressignificar essas experiências com a linguagem na escola do campo, acolhendo, conhecendo, reconhecendo valorizando as práticas existentes fora da escola.

Para tentar dar conta disso, é necessário ter sempre em vista a ideia de que a linguagem, para muito além de uma habilidade mental que diferencia os homens de outras espécies animais, ou uma mera ferramenta de nomeação do real, “(...) é um conjunto de práticas que desempenha um papel essencial na mediação de aspectos materiais e ideativos da existência humana e, conseqüentemente, na criação de maneiras singulares de estar no mundo” (DURANTI 2000: 23). Em outros termos, é preciso assumir a perspectiva teórica segundo a qual a linguagem expressa e nomeia uma dada realidade ao mesmo tempo em que cria ou instaura novas realidades, ou – no mínimo – acresce roupagens novas a realidades já dadas, seja legitimando alguns de seus traços, seja negando-os, mas nunca é inocente ou sem efeito.

De acordo com essa concepção de linguagem, é possível equacionar a distância entre língua falada e língua escrita, pois ao compreender qualquer uma destas modalidades linguísticas como *prática*, isto é, como processo e produto de uma intencionalidade cultural e

sócio-historicamente condicionada, é possível dar conta do fato de que tanto falando quanto escrevendo os homens estão agindo sobre o mundo, sobre si mesmos, isto é, estão construindo mediações, estão atuando, seja sobre si mesmos, como indivíduos, seja sobre as redes que se estabelecem a partir dessa atuação num plano mais coletivo.

Ao acolher, valorizar, conhecer e reconhecer as práticas de linguagem da comunidade trazidas para a escola pelos alunos, os professores podem aprender a realizar a mediação sociopedagógica necessária à condução democrática e eficaz dos processos de ensino/aprendizagem. Essa é outra grande contribuição da Sociolinguística para a formação docente, pois sem o *background* da teoria da variação linguística é muito pouco provável que um profissional da educação tenha condições de fazer isso. A Sociolinguística deslegitima, põe a nu, expõe a base do preconceito linguístico e, em sua vertente educacional, mobiliza o educador a se responsabilizar pelo avanço intelectual/cognitivo de seus alunos, ampliando seus horizontes discursivos, levando-os a se constituírem como sujeitos do seu dizer. Ao refletir em sala de aula sobre as diferenças linguísticas e os mecanismos de valoração de cada dialeto, um educador informado sociolinguisticamente contribui para tornar conscientes os mecanismos de dominação material e simbólica a que estão submetidos seus alunos, suas famílias e comunidades.

Ao trazer para a sala de aula da escola do campo as diversas vozes da sociedade, inclusive a voz da comunidade pelo reconhecimento da voz de seus alunos, um professor sociolinguisticamente informado proporciona o acesso a bens simbólicos importantes, como a literatura, o conhecimento científico e, conseqüentemente, a própria língua escrita em suas formas mais prestigiadas, franqueando dessa maneira o acesso aos discursos que se organizam a partir da escrita (BRITTO 2003), ampliando o leque de opções sociocomunicativas de seus alunos sem, contudo, esvaziar ou diminuir a força de marcação identitária de suas variedades linguísticas.

Um professor sociolinguisticamente informado tem mais condições de se tornar um aliado de seus alunos e de suas comunidades porque, além de conhecer os mecanismos de funcionamento da língua, compreende melhor as relações de poder e dominação presentes nos usos que somos capazes de fazer dessa língua, como indivíduos e como coletivo. Compreende melhor o silenciamento e a exclusão a que estão vulneráveis aqueles a quem se negou o direito à palavra, aqueles que, por vezes, acreditam não ter esse direito; essa competência técnico-política possibilita, ao mesmo tempo, o distanciamento necessário para poder conhecer as práticas de linguagem de seus alunos e o envolvimento imprescindível na parceria intelectual que torna possível a aprendizagem de novas práticas sociolinguísticas –

aquelas requeridas nos diferentes domínios sociais por onde precisam ou precisarão transitar em uma sociedade cada vez mais complexa, mais especializada, mais grafocêntrica. Em nosso modelo de sociedade, para a grande maioria das pessoas, sobretudo no caso das comunidades rurais, é à escola que cabe a responsabilidade de inserir os sujeitos na cultura escrita, daí a necessidade de que isso seja efetivamente feito, pois, como nos lembra Percival L. de Britto,

(...) participar da sociedade de escrita implica muito mais que dispor de um conhecimento sobre uma variedade lingüística. Trata-se, acima de tudo, de saber e de poder operar com objetos culturais e com os discursos da cultura escrita, o que demanda ter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em determinados universos referenciais (BRITTO, 2003 p. 43)

Para que os estudantes do campo desenvolvam a capacidade de “operar com objetos culturais e com os discursos da cultura escrita”, as escolas do campo, em especial, os professores que se ocupam desse trabalho, precisam conhecer as ferramentas teóricas disponíveis que podem alimentar práticas docentes culturalmente sensíveis e pedagogicamente eficazes. A Sociolinguística é um desses instrumentos que pode dar suporte a práticas docentes inovadoras e produtivas no sentido de uma apropriação (cf. CHATIER, 2003), por parte dos estudantes, daqueles conhecimentos sociolinguísticos basilares ao seu desenvolvimento como sujeitos *em devir*.

Existe já todo um corpo de pesquisas e de trabalhos científicos ou de divulgação resultantes de investigações sociolinguísticas (artigos, dissertações e teses, livros, documentos oficiais de orientação curricular) que podem ser acessados sem maiores dificuldades (cf., entre outros, BORTONI-RICARDO 2004, 2005 e 2011; MATTOS & SILVA; LOPES, 2002;). Porém, como alerta Lopes (2016), mais do que conhecer e reproduzir o conhecimento já disponível, é imperativo mobilizar os futuros professores a produzir conhecimento sobre a realidade sociolinguística de seus alunos e suas comunidades, pois somente dessa forma será possível provocar as mudanças de postura necessárias à superação da condição da escola do campo como um ‘projeto de colonização cognitiva’.

Considerações Finais

Retomando a pergunta geradora das reflexões aqui apresentadas, sobre a possível contribuição da Sociolinguística à educação do campo no campo da formação docente, podemos concluir acenando positivamente: a Sociolinguística tem muito a dizer! Insistimos, porém, no fato de que essa contribuição está muito mais condensada em uma espécie de “exortação”, de convite à reflexão e à ação técnica e politicamente orientada do que na oferta

de um “corpo de doutrina”. No caso específico da formação de professores para as escolas do campo, talvez a principal “nota” a ser lembrada (e se possível praticada no cotidiano do chão dessa escola) está relacionada ao caráter plural da linguagem, inclusive da língua escrita, de onde vem a necessidade de desvincularmos seu ensino da associação equivocada com a noção de “norma culta”, única e sagrada, radicalizando a potencialidade que as comunidades rurais têm de reinventar usos *autóctones*, imprevistos, não autorizados e, de certo modo, subversivos dessa tecnologia que é, em um certo plano, um instrumento de dominação cultural, de colonização do pensamento (e da ação).

Ao se apropriar das ferramentas de pesquisa e análise construídas pela Sociolinguística há mais de meio século, colocando em prática (e, quando necessário, em questão também) as suas formulações teóricas e a inspiração necessária para compreender a realidade social e linguística de seus alunos, para aí atuar de forma culturalmente sensível, pedagogicamente eficaz e politicamente comprometida, os educadores do campo potencializam exponencialmente sua ação.

Nesse sentido, a mensagem mais reveladora que a Sociolinguística traz à educação do campo no campo da formação docente é que “talvez o mundo não seja pequeno, nem seja a língua um fato consumado”.

Referências Bibliográficas

- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. (Trad. e Notas de MAURO, Ítalo Eugenio). São Paulo: Editora 34, 1998.
- BOAZ, Franz. *A formação da antropologia americana* (org. por STOCKING JR., George W.). Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRITTO, Luiz Percival Leme de. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *Formas e sentidos. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- DURANTI, Alessandro. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

- GOODY, Jack. *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HAGE, S. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia*. Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.
- HAGE, Salomão. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Éd. de Minuit, 1976.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 2 ed. São Paulo: Abril, 1978.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. *Ensaio para uma sociohistória do Português do Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LOPES, Raquel. *A realização variável dos ditongos [ow] e [ej] no português falado em Altamira/PA*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belém, 2002.
- LOPES, Raquel. *O letramento selvagem: um estudo sócio-antropológico da apropriação da escrita por trabalhadores rurais assentados em área de reforma agrária na região da Transamazônica*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Belém, 2009.
- LOPES, Raquel. O dilema da formação docente: quem ensina o professor? In: PINHO, Vilma. A. de & LOPES, Raquel. *Educação para a diversidade: experiências inovadoras na formação docente*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- MBODJ-POUYE, A. *Des cahiers au village: socialisation à l'écrit et pratiques d'écriture dans la région contonnière du sud du Mali*. Thèse de Doctorat (sous La direction de Bernard Lahire). Université Lumière – Lyon 2, 2007.
- PORTER, Roy. Introdução [A palavra: falada e escrita]. In: BURKE, Peter. & PORTER, Roy. *Linguagem, indivíduo e sociedade* (Orgs.). São Paulo: Editora da UNESP, 1993.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.