

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: TRILHAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

RURAL EDUCATION AND EDUCATIONAL
SOCIOLINGUISTICS: DECOLONIZING
PEDAGOGICAL TRACKS

Telma Maria Pereira dos Santos



Secretaria de Educação
Cairu-BA

Fabrício da Silva Amorim



Instituto Federal da Bahia
Santo Antônio de Jesus-BA

Bárbara Elaine Correia de Santana



Secretaria de Educação
Cairu-BA



Este trabalho está licenciado sob
uma licença [Creative Commons
Attribution-NonCommercial-
NoDerivatives 4.0 International
License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

DATAS:

- Recebido: 22/10/2021
- Aprovado: 22/12/2021
- Publicado: 23/03/2022

COMO CITAR:

SANTOS, T. M. P. dos; AMORIM, F.
da S.; SANTANA, B. E. C. de.
Educação do Campo e
Sociolinguística Educacional:
Trilhas pedagógicas
decoloniais. **Enlaces**, Salvador, v.
3, 2022. DOI:
10.55847/enlaces.v3i.962.

RESUMO

A Educação do Campo constitui uma modalidade de ensino que se assenta no comprometimento com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo a partir da legitimação pedagógica de suas práticas socioculturais, de modo que a Escola reconheça e valorize as suas identidades (Cf. CALDART, 2004). A Sociolinguística Educacional, por sua vez, pauta-se pela abordagem pedagógica da variação linguística (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005; COAN; FREITAG, 2010; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014) para promover uma educação linguística plural e democrática, pela qual, entre outras ações, se combate o preconceito em relação às variedades não padrão, como, por exemplo, os dialetos rurais. O presente trabalho discute essa perspectiva de ensino de língua, no âmbito da Educação do Campo, objetivando circunscrevê-la em um conjunto de práticas político-pedagógicas de natureza decolonial. Nesse sentido, aborda-se o ensino sociolinguístico

de português como uma diretriz pedagógica que, sobretudo na Educação do Campo, contribui para coibir a Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005; BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019), isto é, processo – resultante do colonialismo – responsável, entre outros efeitos, por levar a Escola a endossar, no processo de ensino-aprendizagem, uma cosmovisão eurocêntrica em detrimento de identidades linguístico-culturais locais, como as dos sujeitos do campo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação do Campo. Sociolinguística Educacional. (De)Colonialidade.

ABSTRACT

Rural Education consists of a pedagogical modality compromised with a set of knowledge produced by rural individuals through the pedagogical legitimization of their sociocultural practices in such a way that the school recognizes and reinforces their identities (Cf. CALDART, 2004). The Educational Sociolinguistics, in turn, is guided by the pedagogical approach of linguistic variation (Cf. BORTONIRICARDO, 2005; COAN; FREITAG, 2010; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014), in order to provide a plural and democratic linguistic education, by which, among other actions, the linguistic prejudice on non-standard varieties – including the rural ones – is confronted. This paper delves into the sociolinguistic teaching approach in the field of Rural Education so that it can be inserted into a category of political-pedagogic practices with decolonizing purposes. Thus, the sociolinguistic teaching of Portuguese is pointed out as a pedagogical alternative that, especially in Rural Education, contributes to minimizing the Coloniality of Knowledge (QUIJANO, 2005; BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019), that is, a process that – resulting from colonialism – is responsible for, among other consequences, leading school to endorse, in the teaching-learning processes, a European worldview while local identities are neglected, like the ones the rural communities hold.

KEYWORD

Rural Education. Educational Sociolinguistics. (De)Coloniality.

1 INTRODUÇÃO

As discussões desenvolvidas neste artigo visam a estabelecer relações político-pedagógicas entre a Educação do Campo (CALDART, 2004) e a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005). Para tanto, abordam-se, em perspectiva histórica e conceitual, as propriedades gerais da Educação do Campo e descreve-se, como um modelo didático, o ensino sociolinguístico de português, de modo a explicitar convergências que os colocam na esteira de práticas pedagógicas decoloniais (OLIVEIRA; CANDAU, 2005).

Nessa perspectiva, cotejam-se, com base na relação entre língua e colonialidade (AMORIM, 2014), aspectos relativos à estigmatização da identidade vernacular do sujeito do campo, operada por discursos e práticas normativas de reconhecimento apenas da norma linguística herdada pelo colonizador como instrumento eficaz de comunicação. Deseja-se, com isso, mostrar como a Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005; BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019) afeta o ensino de português a partir da imposição de uma norma-padrão, que, baseada em referências linguísticas lusitanas e urbanas, estigmatiza falares brasileiros campestres.

Constata-se que, em diferentes modalidades de ensino, como, por exemplo, na Educação do Campo, o ensino de português manteve-se, por décadas, atrelado a uma tradição que desconsiderava a identidade vernacular dos estudantes, conduzindo-os, muitas vezes, ao “silenciamento” provocado pela insegurança quanto ao uso – prescrito sem qualquer possibilidade de negociação – da norma-padrão¹ (Cf. MATTOS e SILVA, 2006). Contudo, desde os anos 1970,

¹Atualmente, no campo da descrição linguística e da Sociolinguística Educacional, estabelece-se distinção entre os termos *norma culta* e *norma-padrão*. Neste texto, contudo, o termo *norma-padrão* assume sentido amplo, referindo-se ao espectro de variedades do português (faladas e escritas) que – utilizadas por sujeitos com níveis elevados de letramento e em situações mais monitoradas – constitui a *norma de prestígio*.

muitos estudiosos têm buscado abordagens linguisticamente mais inclusivas para esse ensino, que se pautam pelo reconhecimento e descrição de diferentes variedades linguísticas, sem negligenciar os aspectos identitários inerentes a elas (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005; 2014).

Dada essa constatação, o presente trabalho, de caráter teórico, revela que a Educação do Campo pode executar a sua tarefa de validação pedagógica dos conhecimentos produzidos pelas pessoas do campo, bem como das suas expressões identitárias, entre as quais se destacam as suas variedades linguísticas, a partir de uma Pedagogia Decolonial, paradigma que busca incluir, nos currículos escolares, conteúdos e metodologias destinados à legitimação de conhecimentos locais em oposição a uma educação baseada em valores estritamente eurocêntricos. No rol desses conhecimentos locais, estão, por exemplo, a história das comunidades rurais e a sua diversidade linguística.

Além desta introdução, este texto apresenta 4 seções: a primeira aborda a Educação do Campo; a segunda trata do ensino sociolinguístico de português; a terceira seção mostra como a Sociolinguística Educacional se alinha aos princípios da Educação do Campo, o que, por sua vez, corrobora um modelo decolonial de educação. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma modalidade da educação destinada às pessoas que moram em comunidades instituídas como rurais. Compreende-se, como ato educativo rural, todo aquele que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas, da agricultura, estendendo-se também aos espaços

pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. Podem-se incluir, igualmente, comunidades quilombolas, indígenas e em assentamento.

O surgimento de uma modalidade da educação específica para as pessoas do campo representa uma reação à imposição de um conhecimento universal considerado superior e produzido por um mundo dito civilizado. A busca e a difusão desse conhecimento produziram um modelo educacional que desconsidera especificidades dos aprendizes e conhecimentos outros: rejeita-se, assim, uma educação contextualizada, a fim de atender a anseios e necessidades padronizadas pelo capitalismo, sobretudo para o treinamento de mão de obra. A Educação do Campo emerge, então, como uma prática pedagógica que, questionando o universalismo capitalista, visa a legitimar conhecimentos localmente circunscritos, uma vez que

Durante séculos, a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicavam-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. (SANTOS, 2017, p. 211).

A constituição de um modelo de educação para o campo se deu, contudo, de forma lenta e em diferentes instâncias. Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” sugeriu que a escola fosse democrática, de modo a assegurar igualdade de oportunidades. No entanto, nessa proposta, as demandas educacionais do campo e da cidade não foram devidamente particularizadas, preservando-se o fosso entre a educação das elites e a das classes populares, como se observa também nas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, promulgadas a partir de 1942.

Na década de 1960, com a pressão da elite para que o governo exercesse controle sobre o fluxo migratório do campo para a cidade, a Educação Rural foi

adotada pelo Estado como uma estratégia de contenção. Desde então, tem-se observado que grande parte das políticas destinadas a ofertar educação no campo propõe-se, na realidade, a formar e a manter o homem no campo com o intuito de comercializar a sua força de trabalho, atendendo, dessa maneira, a interesses de uma elite capitalista. Nessa direção, no artigo 105 da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961, estabeleceu-se que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961).

Ainda na década de 1960, houve a implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, cujo objetivo era suprir demandas do processo de industrialização em andamento; daí os currículos oficiais terem começado a assumir um padrão mais tecnicista.

Em contrapartida, na mesma década, começaram a surgir movimentos de Educação Popular, representados por professores universitários, grupos religiosos e partidos políticos de orientação de esquerda. Seu principal objetivo era promover a participação da população, em especial a do campo, na construção de uma proposta pedagógica que respeitasse as especificidades e a essência das pessoas do campo em oposição à adesão a modelos pedagógicas distantes da realidade rural.

Na década de 1980, dois importantes eventos políticos intensificaram os debates em torno dos direitos educacionais da população do campo: a aprovação da Constituição de 1988 e a redemocratização. Com isso, ao longo dos anos 1990, consolida-se o estabelecimento de uma educação capaz de pautar as singularidades regionais e culturais das mulheres e homens do campo, o que se revela na LDB de 1996, que, em seu artigo 28, estabelece:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Com essa recomendação legislativa, despontaram diversas iniciativas em prol da criação e do fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação da população campestre, como conferências e encontros de educadores, eventos protagonizados, em sua maioria, por movimentos sociais, sindicais e populares (cf. SANTOS, 2017). Mais recentemente, destaca-se, entre essas iniciativas, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo): criado em 2007, através do Ministério da Educação, o programa viabiliza, por meio de instituições públicas de ensino superior, a formação de professores para atuarem em escolas localizadas em comunidades rurais.

Cabe frisar, entretanto, que, embora diversas ações tenham sido empreendidas para a consolidação de uma modalidade educacional específica para os sujeitos do campo, ainda não se verifica, nas escolas que os atendem, um rompimento pleno com um modelo descontextualizado de “educação no campo”, não se constituindo, dessa forma, como uma educação legitimamente “do campo” (Cf. SANTOS, 2017).

A despeito do processo de globalização, o modo de vida da mulher e do homem do campo, em muitos aspectos, mantém notórias peculiaridades, desde a forma de falar, de se vestir, de pensar, à maneira de se divertir, conjunto de características que define a(s) sua(s) identidade(s). Esse modo peculiar de ser e de viver, historicamente, foi – e continua sendo – avaliado sob o escopo de padrões urbanos, o que lhe atribuiu o estatuto de uma cultura atrasada e sem relevância.

Dessa maneira, a fim de combater os estigmas que recaem sobre a população campesina em geral, é preciso que haja políticas de reconhecimento e de valorização da(s) sua(s) identidade(s), visto que

O campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. (SANTOS, 2017, p. 211).

Além disso, é preciso despertar nesses indivíduos, cuja autoestima, muitas vezes, é fragilizada pelo discurso de supremacia do urbano, o sentimento de pertencimento ao lugar em que vivem, o que requer, entre outras ações, um modelo de educação que os valorize em suas singularidades e potencialidades. Para tanto, as escolas do campo devem acolher, nos processos de ensino-aprendizagem, toda a comunidade a que servem, bem como os conhecimentos por ela produzidos, afinal

A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta, de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive na família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nessa dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que assume na sua vida. (CALDART, 2004, p. 39).

Nesse sentido, é função da escola saber mediar as relações que envolvem a identidade do sujeito do campo com os saberes que o espaço escolar busca disseminar, para evitar conflito identitário e questionar a supremacia de um saber sobre o outro, o que vale, por exemplo, para as questões linguísticas, aspecto cotejado nas próximas seções.



3 O ENSINO SOCIOLINGUÍSTICO DE PORTUGUÊS

O ensino de língua portuguesa, durante muito tempo, manteve-se guiado pela tradição de imposição de uma norma baseada em padrões linguísticos culto-urbanos e lusitanos (Cf. MATTOS e SILVA, 2006). Com isso, desprezava-se a identidade vernacular dos estudantes, impondo-lhes o uso de uma variedade considerada a única correta, bela e “civilizatória”. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) explica que

O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, **herança colonial** consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14, grifo nosso).

Estudos empreendidos pela Linguística mostraram-se fundamentais para propor novos rumos para o ensino de português, na medida em que atestaram a variação e a mudança como processos inerentes às línguas, contribuindo para combater os estigmas atribuídos a variedades não padrão. Por conseguinte, registram-se, nos dias atuais, mudanças importantes nos paradigmas teórico-pedagógicos que pautam o ensino de língua portuguesa, como se pode observar em documentos oficiais – PCNs e BNCC, por exemplo – e em livros didáticos de coleções mais atuais: a tradição (estritamente) gramatical tem sido substituída por um ensino fundado em abordagens mais textuais e democráticas de um ponto de



vista linguístico², conforme revela, por exemplo, a BNCC ao descrever uma das competências que devem ser contempladas pelo ensino de língua portuguesa no Ensino Médio:

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 486).

Entre as vertentes desenvolvidas no âmbito dos estudos linguísticos, a Sociolinguística destaca-se como um campo que fornece muitos contributos para a compreensão da variação linguística em correlação com aspectos sociais, abordagem que trouxe à tona relevantes reflexões sobre o preconceito linguístico. Ao mostrar que todas as variedades, em relação à sua eficácia comunicativa, estabelecem uma relação simétrica, a Sociolinguística explica que a valoração de uma variedade em detrimento de outras se dá com base em preconceitos sociais.

Assim, na esteira dos estudos sociolinguísticos, surgiram propostas de caráter pedagógico, objetivando promover a abordagem da variação linguística no ensino de línguas, bem como o combate ao preconceito linguístico como uma prática escolar. Em sua maioria, essas propostas se desenvolvem sob o escopo da chamada Sociolinguística Educacional ou Pedagogia da Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; COAN; FREITAG, 2010; MARTINS; VIEIRA; TAVARES,

²Essa observação, contudo, exige cautela quanto à sua generalização, uma vez que o discurso normativista, que carrega a defesa irrestrita da gramática normativa como único mecanismo para acesso ao “falar e escrever bem”, mostra-se ainda muito forte em diferentes instâncias da sociedade brasileira, como na mídia. Dessa forma, ainda que documentos oficiais e livros didáticos forneçam diretrizes para um trabalho menos normativo e mais linguístico-comunicativo, muitos professores de português mantêm-se fiéis à tradição gramatical. Nesse contexto, deve-se considerar, ainda, a influência da colonialidade no imaginário coletivo sobre língua, conforme se explica na seção 3.

2014) e partem do pressuposto de que a variação linguística é “um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: a) ampliar a eficácia de sua comunicação e b) marcar a sua identidade social” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 175).

Desse modo, o ensino sociolinguístico de português caracteriza-se como uma alternativa didática que, alinhada às concepções da Sociolinguística e às diretrizes dos PCNs e da BNCC, objetiva abordar a língua, em termos teóricos e práticos, como um conjunto de variedades, promovendo, em sala de aula, a legitimação de variedades não padrão paralelamente ao ensino da norma-padrão. É por meio desse ensino que se pode, por exemplo, nas escolas do campo (e dos centros urbanos!), combater os estigmas atribuídos às variedades rurais e questionar a visão colonial sobre língua, conforme se discute na seção a seguir.

4 A SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONVERGÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

No Brasil – país que, por séculos, foi submetido ao colonialismo liderado por um povo europeu–, identifica-se a presença ostensiva de uma cosmovisão europeia responsável por manter a supervalorização de elementos que remetem ao colonizador em detrimento de elementos locais. A manutenção dessa cosmovisão representa uma consequência ideológica do colonialismo, conhecida como colonialidade (QUIJANO, 2005; BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019). Em outras palavras, a colonialidade é um produto do colonialismo caracterizado como um sistema ideológico, um padrão de poder emergente.

A Escola brasileira, como uma das instituições sociais onde a colonialidade subjaz, retroalimenta-se da cosmovisão europeia: de um lado, ela está inserida em um contexto maior, em que discursos midiáticos, políticos e até acadêmicos

exaltam padrões europeus (estéticos, culturais, epistemológicos etc.); e, de outro, oferece aos estudantes um currículo que, em diversos aspectos, é eurocêntrico. Dessa maneira, entre outros aspectos, a colonialidade se revela, nas escolas brasileiras, no fato de: i) pouco ou nada se abordar sobre história regional e local, mas muito se tratar da história “universal”, que tem a Europa como principal lócus; ii) descartarem-se conhecimentos não ocidentais ou localmente produzidos; iii) não oferecer ações contínuas de empoderamento cultural, com vistas a coibir o complexo de vira-lata, por meio da legitimação da(s) brasilidade(s) frente ao purismo europeu e iv) ainda apresentar iniciativas irrisórias de implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Conforme argumenta Amorim (2014), o campo linguístico representa outra instância social na qual se observam os efeitos da colonialidade, uma vez que o ideário nacional sobre língua se assenta na ideia de que as línguas e variedades genuinamente brasileiras não têm o mesmo valor comunicativo e “civilizatório” das línguas europeias. Com efeito, sobretudo no período da colonização, desenvolveu-se no País uma geopolítica de combate a línguas africanas e indígenas e de imposição da língua do colonizador. Por conseguinte,

Hoje, considerando que a língua de maior prestígio social é a norma-padrão, fundada em padrões lusitanos e *sacramentada* pelas gramáticas normativas, não é exagero dizer que a geopolítica linguística resultante da colonialidade silencia o português brasileiro, variedade que se distanciou do português europeu em vários aspectos, em virtude de ter surgido do intenso contato entre línguas, ocorrido nos primeiros séculos de formação da sociedade brasileira (AMORIM, 2014, p. 118, grifo do autor).

Nesse sentido, a norma-padrão prescrita em gramáticas normativas e em livros didáticos ganhou prestígio por se constituir como uma variedade europeizada, a qual refletiria a língua “pura” do colonizador. Isso consolida, no

imaginário (sociolinguístico) nacional, a ideia de que essa deve ser a única variedade a ser ensinada nas escolas e cultivada nas interações linguísticas em detrimento da variação linguística, isto é, das variedades prototipicamente brasileiras.

Prova disso é o fato de variantes características do português brasileiro serem rechaçadas pelo discurso normativo sob a alegação de que são formas “feias” e “não pertencentes” à língua portuguesa³. Muitas dessas variantes, que exibem propriedades distintas do padrão lusitano que define a norma de prestígio no Brasil, são encontradas, de maneira mais saliente, nos dialetos rurais, compondo o chamado português popular brasileiro, variedade da língua portuguesa que, durante a colonização, ao manter-se em intenso contato com línguas indígenas e africanas, sofreu um conjunto de mudanças, constituindo-se, desse modo, no exemplar mais genuíno do português do Brasil (Cf. LUCCHESI, 2015).

Diante desse cenário, o ensino sociolinguístico de português, na medida em que se propõe a abordar diferentes variedades e a combater o preconceito linguístico, representa uma ação pedagógica essencial para a valorização do português brasileiro, em seu espectro variável, contribuindo, assim, para desconstruir a ideia – colonial e purista – de que a língua nacional deve ser representada apenas pela norma-padrão, cujas propriedades, sobretudo morfossintáticas⁴, a caracterizam como uma variedade estrangeira, ou seja, o português europeu.

³Entre os inúmeros exemplos já apresentados em diversos trabalhos de descrição linguística, podem-se destacar: o uso de pronomes pessoais na função de objeto (“*Vi ela* na festa”; “O diretor *vai convidar nós* pra reunião”); tendência ao cancelamento da marca de plural dos verbos (“*Nós fez* o bolo”; “*Elas diz* a verdade”); uso do verbo “ter” com sentido existencial (“*Tem* muita gente na sala”) etc.

⁴Veja-se, por exemplo, o caso da colocação pronominal, em que a obediência a algumas regras de ênclise ou mesóclise pode gerar sentenças que parecem pertencer a outra língua: “Quanto às atividades, *fi-las* conforme orientação e *enviar-lhas-ei* em breve”.

É esse ensino, de base sociolinguística, que configura um modelo adequado para contemplar as línguas⁵ e os dialetos falados pelas mulheres e homens do campo. Adotando-o, as escolas, especialmente as do campo, poderão possibilitar aos seus discentes uma formação linguística ampla e baseada em valores decoloniais, visto que esse ensino não negligencia a sua identidade vernacular tampouco se restringe a apresentar-lhes um único modelo linguístico. Essa atitude pedagógica, em sala de aula, mostra-se capaz de resgatar e fortalecer a autoestima dos estudantes, tornando-os linguisticamente mais seguros e autônomos.

Desse modo, as práticas sociolinguísticas de ensino acolhem as variedades linguísticas que o discente traz da sua comunidade para a escola, sem estabelecer hierarquizações, sobretudo em relação à norma-padrão: por meio da Pedagogia da Variação Linguística, contribui-se para a ampliação do seu repertório linguístico, valorizando falares locais, sem desconsiderar os padrões linguísticos que gozam de maior prestígio social:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seu personagem. (BECHARA, 2006, p. 14).

Nessa perspectiva, a Sociolinguística Educacional e a Educação do Campo convergem quanto ao seguinte propósito: validar, pedagogicamente, identidades

⁵É importante reconhecer que, como descrito na seção 2, a definição de “comunidade rural” é ampla, referindo-se a comunidades sócio-historicamente diversas. Nessas comunidades, como as indígenas e quilombolas, pode-se verificar, além do uso de variedades do português, outras línguas que, por serem não europeias, são negligenciadas em termos pedagógicos e de políticas públicas. Isso não acontece, por exemplo, em comunidades da região Sul, em que línguas trazidas pelos imigrantes europeus, como o polonês, o holandês e o alemão, contaram com políticas que mantiveram o seu ensino bastante produtivo.

culturais e vernaculares por meio de formulações curriculares e de práticas didáticas. Tal convergência, por sua vez, coloca ambos os paradigmas no rol da chamada Pedagogia Decolonial, que se caracteriza como “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (OLIVEIRA; CANDAU, 2005, p. 26).

A Pedagogia Decolonial, entendida como uma reação político-pedagógica à Colonialidade do Saber⁶ (QUIJANO, 2005; BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019), contribui para resgatar e valorizar aspectos culturais e linguísticos locais que, devido à imposição de valores coloniais, foram considerados inferiores em relação à cultura/língua do colonizador. Assim, essa pedagogia, assumida como um paradigma transversal ao ensino de português, especialmente na Educação do Campo, rompe o silenciamento a que os falares rurais foram submetidos, o que tem reflexos importantes na formação dos estudantes para além da dimensão linguística, uma vez que – dadas as relações entre língua e cultura – ao fortalecimento da autoestima linguística de um falante atrela-se o seu empoderamento cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de colonização inseriu e consolidou, no território brasileiro, um sistema ideológico operado pela supervalorização de elementos que remetem ao continente europeu. Com isso, modos de produção, modelos educacionais,

⁶Segundo Baptista e López-Gopar (2019), a produção e a manutenção de conhecimentos sancionados por uma epistemologia ocidental se devem à Colonialidade do Saber: a colonialidade estabeleceu um cenário de violência epistêmica, haja vista a imposição de uma cosmovisão ocidental como via única para a produção, compreensão e obtenção de saberes.

padrões estéticos, expressões culturais e linguísticas etc. que dizem respeito à Europa, ao serem concebidos como superiores, são impostos como parâmetros para definição do belo, do progresso, do civilizatório. Esse sistema, no campo dos Estudos Culturais, é referido como colonialidade.

Entre as consequências da colonialidade, destaca-se a difusão de conhecimentos que, embora tenham a Europa como lócus de produção, receberam o estatuto de “universais”. A esses conhecimentos subjaz um ideário de “civilização” que exclui conhecimentos locais, não europeus. A educação guiada apenas pela busca desses conhecimentos contribuiu para excluir a diversidade de saberes nas escolas, inclusive nas do campo, processo caracterizado como Colonialidade do Saber.

No caso da educação no campo, a imposição de um currículo historicamente baseado na colonialidade exclui das atividades didáticas aspectos da identidade cultural do sujeito do campo, uma vez que a sua cultura é descrita como inferior em relação à cultura dominante – europeia, industrial, urbanizada. Tal exclusão pode ser observada no ensino de língua portuguesa, em que as variedades linguísticas rurais não são devidamente apresentadas como tão eficazes para a comunicação quanto à norma-padrão (prescrita com base em padrões do português lusitano).

Esse cenário requer, portanto, ações político-pedagógicas para o combate à cosmovisão eurocêntrica arraigada dentro e fora das escolas brasileiras. Dessa maneira, considerando o domínio das práticas linguísticas, este trabalho revelou que é possível promover, na Educação do Campo, um ensino de língua portuguesa pelo qual se descrevam as variedades rurais paralelamente à abordagem da norma-padrão: a partir de orientações didáticas advindas da Sociolinguística Educacional, pode-se ampliar o repertório linguístico dos estudantes do campo, apresentando-lhes, de um lado, a legitimidade das suas próprias variedades e, de outro, os usos que devem fazer da norma de prestígio nos contextos que a exigir.

Desse modo, o ensino sociolinguístico de português, no âmbito da Educação do Campo, representa uma necessária ação pedagógica para valorização de falares locais, contribuindo para o resgate/fortalecimento da autoestima (linguística) dos estudantes camponeses. Ademais, essa ação se caracteriza como uma postura decolonial, combatendo, nesse caso, a colonialidade de um saber linguístico, que, há séculos, alimenta o mito de que as variedades linguísticas desviantes da norma-padrão “não são português de verdade”. Ao contrário, a adoção da Pedagogia Decolonial, no ensino de português, poderá atestar a natureza vernacular das variedades não padrão, como as rurais – patrimônio linguístico-cultural –, desvelando a artificialidade do padrão linguístico imposto por uma tradição gramatical europeizada.

Espera-se que as reflexões incitadas pelo presente texto possam desdobrar-se em outras pesquisas, na interface etnografia/pesquisa-ação, com o objetivo de observar práticas de ensino de língua portuguesa, em escolas do campo, e de intervir, de maneira dialógico-colaborativa, para que nelas se opere a já pressuposta convergência entre os princípios e diretrizes da Educação do Campo, da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia Decolonial.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, F. S. Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 05, p. 111-138, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292695294_ENSINO_DO_PORTUGUES_BRASILEIRO_POR_UMA_PEDAGOGIA_DESCOLONIAL. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BAPTISTA, L. M. T. R.; LÓPEZ GOPAR, M. E. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p.

1-27, 23 out. 2019. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261/27233>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**: opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. De 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", n. 5, Brasília, 2004.

COAN, M.; FREITAG, R. Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 4, p. 173-194, 2010. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618/6863>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATTOS e SILVA, R. V. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG. v. 26, p.15-40, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p.227-278, 2005.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 210-224, 2017.