

**SOCIOAMADA: SOCIOLINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NOS AMBIENTES PLURI-LINGUÍSTICOS-DIALETAIS DO(S) POVO(S) AMAZÔNICO(S) / AMAZÔNIDA(S).**

**SOCIOAMADA: SOCIOLINGUISTICS IN TEACHER TRAINING TO ACT IN MULTI-DIALECT-LANGUAGE ENVIRONMENTS OF THE AMAZON (S) /AMAZONIAN (S) PEOPLE (S)**

Maria do Socorro Pessoa  
[sopessoa@gmail.com](mailto:sopessoa@gmail.com)  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**RESUMO:** O Brasil é constituído de pluralidades e diversidades, embora isso seja pouco considerado nos currículos de Língua Portuguesa, ou da Educação Linguística Formal. Mudanças dependerão dos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira, especialmente os Cursos de Letras e Cursos de Pedagogia, que podem exercer relevante percepção das diversidades pluri-linguístico-dialetais nas salas de aula da Rede Pública de Ensino. Na Amazônia, este é um grande desafio, devido à rica sociodiversidade dos indígenas, com línguas e culturas específicas, e das culturas caboclas ribeirinhas, rurais e das demais populações tradicionais. Este mosaico sócio-linguístico-cultural está nas salas de aula, contrastando com o desejo de muitos professores em trabalhar com um grupo homogêneo, em condições de aprendizagem idênticas, que deixasse para fora da sala de aula as marcas de suas diferenças.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Língua Portuguesa. Sociolinguística.

**ABSTRACT:** Brazil is made up of plurality and diversity, although this is rarely considered in the *curricula* of Portuguese Language or of Formal Linguistics Education. Changes depend on Teacher Training Courses for Brazilian Basic Education, especially Letters and Pedagogy graduation courses, which can have significant perception of diversity, multi-language dialect in the classroom of the Public School. In the Amazon, this is a great challenge, due to the rich social diversity of indigenous languages and cultures with specific cultures, such as the riverside cottages', known as "caboclas", and other traditional peoples. This socio-cultural-linguistic mosaic is strongly present in classrooms, in contrast to the desire of many teachers to work with a homogeneous group in identical learning conditions, leaving out of the classroom the marks of their differences.

**Keywords:** Teacher Education. Portuguese. Sociolinguistic.

## **1. INTRODUÇÃO**

Observamos a Formação de Professores para a Educação Básica, na Amazônia, como uma ferramenta essencial da necessária articulação entre vida, escola e sociedade. Questiona-se em que medida os Cursos de Formação de Professores estão compromissados com uma formação real, que considere a população local, investigando suas Línguas, suas Linguagens, seus Saberes e os Modos de Fazer que os identificam. Acredita-se ser necessário pesquisar-se sobre as Línguas utilizadas uma vez que, na região Amazônica, a Língua Portuguesa está em intenso contato com as línguas indígenas, com diversos dialetos da Língua do Brasil, tendo em vista que a Amazônia recebeu, em sua colonização, migrantes e imigrantes de diversas partes do país. Essa imensa heterogeneidade linguística, social e cultural traz marcas que, se

consideradas, podem transformar as Práticas Pedagógicas do Ensino-Aprendizagem Formal, inclusive conduzindo à uma reflexão sobre os Currículos Escolares. Acredita-se, portanto, que os Cursos de Formação de Professores são os espaços prioritários dessa discussão. Nesse sentido, temos investigado o modo como as Línguas (Língua Portuguesa, Línguas de Imigrantes e Línguas Indígenas), as Linguagens, (Dialetos em contato: Quilombolas, Dialetos da Língua Portuguesa, Dialetos dos Migrantes e dos Imigrantes, Dialetos de Línguas Indígenas, etc), os Saberes e os Modos de Fazer, que representam a Cultura local, aqui denominados fenômenos linguísticos-sociais, são considerados nas Práticas Didático-Pedagógicas das Escolas Públicas frequentadas pelos povos que habitam essa região, com foco especial no Município de Vilhena, uma relevante cidade no Cone Sul do Estado de Rondônia, também conhecido como o Portal da Amazônia. Nesse sentido, nossos trabalhos de investigação tem procurado responder à seguinte questão essencial:

As práticas Didático-Pedagógicas das Escolas Públicas de Vilhena consideram a imensa diversidade e heterogeneidade social, linguística, e cultural desta região Amazônica, como instrumentos reais para o Ensino-Aprendizagem Formal?

Obviamente, ao pesquisar sobre esta questão, outras perguntas apresentar-se-ão como pistas de causas e razões que, porventura, confirmem a hipótese da pesquisa, tais como:

a) Os Cursos locais, de Formação para a Docência, propiciam que os futuros professores produzam Políticas Didático-Pedagógicas transformadoras e integradoras da valorização do Outro e do “modo de ser” de Vilhena?

b) Os Saberes e Modos de Fazer, locais, constam como instrumentos de ensino-aprendizagem nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas Públicas de Vilhena?

c) As grades curriculares da Educação Pública Formal contemplam tópicos e/ou disciplinas de Ensino Aprendizagem que valorizem os Saberes locais, a Cultura diversificada de migrantes, imigrantes, quilombolas e indígenas?

Acredita-se que é absolutamente relevante discutir, nos Cursos de Formação de Professores, para a Educação Básica, especialmente de Rondônia, propostas alternativas de Ensino-Aprendizagem que incluam a diversidade e heterogeneidade social, linguística e cultural, como instrumentos a serem utilizados nas metodologias do Ensino Formal da região. Sugere-se, portanto, que os Cursos de Formação de Professores propiciem meios para que se possa pesquisar as marcas sociais, as marcas linguísticas e as marcas culturais da população

que forma a Sociedade Rondoniense, com vistas a transformar e subsidiar as práticas Didático-Pedagógicas das escolas Públicas, nos mais diversos níveis do Ensino Básico, com informações que possam transformá-las rumo à valorização da Cultura, dos Saberes Regionais, das manifestações linguísticas locais e do Meio-Ambiente particularizador desta região Amazônica. Além disso, acredita-se ser relevante que tais cursos de Formação de Professores também se interessem por pesquisar as manifestações culturais, as variações linguísticas, a educação escolar local e todos os fatos sócio-culturais que mantenham aproximação com o tema da Educação e da Formação dos Professores que serão por ela responsáveis. Assim, sugere-se pesquisar quais são os Saberes dessa população e quais são os Modos de Fazer tais saberes, para que se divulgue as particularidades sócio-culturais do povo de Vilhena e para que a Educação Formal das escolas Públicas locais possam utilizar a pesquisa para transformar suas Práticas Didático-Pedagógicas.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Pesquisa Sociolinguística e Cursos de Formação de Professores**

Supomos que, é no Curso de Formação de Professores que se torna possível viabilizar propostas alternativas de Ensino-Aprendizagem para a Educação Formal, que incluam a diversidade e heterogeneidade sócio-linguístico-cultural existente, num trabalho de interdisciplinaridade que se faz necessário e urgente. Acredita-se, também, que os Cursos de Formação de Professores podem incentivar, assim, a Valorização do Outro, além de possibilitar a formação de pesquisadores por meio da integração de docentes e estudantes das áreas de Educação Linguística, (Letras) e de Ciências da Educação (Pedagogia), na Universidade Federal de Rondônia.

Para que os dados pesquisados pudessem ser utilizados e (re)atualizados em turmas diversas dos cursos de Formação de Professores, utilizar-se-iam os seguintes modos de classificação:

- a) por nível de ensino;
- b) pelos saberes localizados;
- c) pelos modos de fazer tais saberes;
- d) pela relevância das línguas, das culturas diversificadas e dos saberes na formação cultural do povo e do local;

e) pelos tópicos detectados, durante a pesquisa, de que a Cultura, a Língua, a Linguagem, os Saberes e os Modos de Fazer, constam, (ou não) de algum modo, das grades curriculares dos cursos e dos níveis de Ensino pesquisados;

Se o Curso de Formação de Professores adotar a postura reflexiva que aqui propomos, ao subsidiar as Práticas Didático-Pedagógicas da Educação Formal, provocará grande impacto científico, inclusive, inicialmente, junto à Educação Linguística da população escolar. De grande contribuição científica será, também, a oferta de propostas e metodologias alternativas de ensino-aprendizagem embasadas na pesquisa realizada pelos futuros professores do curso de Graduação. Além disso, a pesquisa propiciará a publicação de textos acadêmicos, científicos e outros, de circulação acessível à população local. Será, também, de grande contribuição científica a realização de eventos sobre o tema, como seminários, fóruns, encontros e congressos, visando também aos impactos sociais que uma pesquisa dessa natureza pode oferecer, inclusive pela inovação proposta durante a formação dos futuros professores.

A Formação de Professores proposta pretende identificar e analisar os elementos locais e externos que contribuíram ou contribuem para a identidade social, linguística e cultural na Amazônia, particularmente em Rondônia. Vale ressaltar o impacto social de subsidiar outros programas de Educação Formal, de Educação Linguística, de Educação Cultural e de divulgação histórico-sócio-cultural como estratégia para desenvolver a Identidade Linguística, os Saberes e Modos de Fazer, além de suscitar reflexões que levam à elaboração de Políticas Públicas para a Educação Formal e para a Educação Linguística. Acredita-se que a interdisciplinaridade construída por um Curso de Formação de Professores assim delineado, estaria sempre embasado em critérios que promovem a democratização da Língua, das Linguagens em contato, da Educação Formal e das manifestações culturais particularizadoras da região Amazônica, especialmente quanto ao Meio Ambiente.

O embasamento teórico em Paulo Freire (2000), Morin (2001), entre outros, são referências bibliográficas/reflexivas, que pretendem comprovar a necessidade de articular a vida com a escola, descrevendo e analisando os fenômenos que perpassam a cultura escolar formal. Nesse sentido, a interdisciplinaridade proposta seria para socializar, divulgar e valorizar os sujeitos e os seus conhecimentos, almejando-se, finalmente, que tais sujeitos e conhecimentos tornem-se valiosos, valorados e valorizados pelas práticas escolares.

## 2,2 Uma Formação de Professores para cumprir a Lei e para dizimar desigualdades Sócio-Linguístico-Educacionais

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento em vigor para a orientação dos conteúdos curriculares no Ensino Fundamental Brasileiro, cabe ao professor desenvolver atividades onde os alunos produzam o próprio conhecimento, **respeitando os diferentes modos de falar** (grifo nosso). Mas, se o professor da sala de aula não aprendeu sobre Preconceito Linguístico como vai solucionar os problemas de conflitos linguísticos na sala de aula? Portanto, como explicar e justificar que, no grande Brasil, especialmente em terras de grande contato linguístico entre migrantes/indígenas/imigrantes, em lugares como o Estado de Rondônia, só para dar um exemplo, haja Cursos de Letras e de Pedagogia que jamais se debruçaram sobre os PCNs de Língua Portuguesa para estudar como aplicá-los criteriosamente? Não falamos aqui da “Leitura dos PCNs”. Tal leitura tem ocorrido sempre e já se criaram até movimentos denominados “PCNs em Ação”, entre outros. Mas, não basta refletir sobre o que dizem os textos dos PCNs. Os Cursos de Formação de Professores precisam discutir as práticas pedagógicas, as ações didáticas sugeridas pelos PCNs de Língua Portuguesa. Como o futuro professor de Língua Portuguesa das Séries Iniciais poderá aplicar as ações didáticas sugeridas pelos PCNs de Língua Portuguesa se os cursos de Formação de Professores de Língua Materna os relegam e os renegam muitas vezes?

Se olharmos, atentamente, para o Art. 30 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, encontraremos uma séria afirmação: “A língua e a cultura de cada comunidade linguística devem ser objeto de estudo e de pesquisa em nível universitário” (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos-Art. 30). Se há, e há, cursos de Formação de Professores para a Educação Infantil e para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental que não cumprem a legislação linguística, e mesmo assim são “reconhecidos” pelo MEC, e nunca por ele questionados, então temos ainda mais problemas a serem resolvidos pelos que “cuidam” das Políticas de Educação Fundamental, a não ser que o MEC ainda não tenha “percebido” o quanto se contradiz em uma dessas políticas, que é a Formação de Professores para esse ensino.

Os cursos de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental aos quais nos referimos precisam compreender que a Educação Escolar e, no interior desta, a Educação Linguística, fazem parte, hoje, da pauta de discussão de vários setores sociais, em várias nações. A ela se referem os editorialistas e os jornalistas, os homens e as mulheres do governo, os industriais, os sindicalistas, jovens, adultos e, principalmente, os Professores de

Língua Portuguesa como peça-chave para o desenvolvimento econômico e social, político e cultural, e, muitas vezes, moral e cívico dos povos espalhados pelos continentes e espaços dessa língua. Mas não apenas isso: defende-se que a escola, com a sua língua de transmissão de conhecimentos, é uma das peças fundamentais para a solução dos problemas dos países, pois é nela que os cidadãos recebem sua educação sócio-formal.

Em terras de grandes processos migratórios, como é o caso do Brasil, inicialmente, e do Estado de Rondônia, particularmente nossa área de maior interesse investigativo, há licenciados em cursos de Formação para professores das Séries Iniciais que não se consideram professores de Língua Portuguesa. Consideram que o ensino da Língua compete apenas aos licenciados em Cursos de Letras. Ora, os concursos para professores, muitas vezes e em muitos locais do país, exigem que os candidatos tenham Formação em Pedagogia, o que impede os licenciados em Letras de participarem como candidatos ao ensino das quatro primeiras séries.! Com professores de Língua Portuguesa (e o são os das séries iniciais do Ensino Fundamental) formados na perspectiva, da língua como instrumento de luta de seus usuários, poderíamos mesmo confirmar que a língua do falante tornar-se-ia seu instrumento de exercício de cidadania, seu instrumento de interpretação da democracia, um dos seus instrumentos de melhor qualidade de vida em qualquer parte do Brasil, inclusive no Portal da Amazônia.

### **3. CONCLUSÕES INACABADAS**

Este texto resulta investigações, leituras, observações e perspectivas amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96 - e de três importantes Documentos Oficiais que norteiam (ou deveriam nortear) a reflexão para formar os futuros professores da Educação Básica do Brasil:

1. Referenciais para a Formação de professores;
2. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs);
3. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Acredita-se que já não é possível omitir-nos de denunciar o não cumprimento dessas valiosas Diretrizes Educacionais e, ao mesmo tempo, insistir para que as mesmas sejam lidas, refletidas, interpretadas e associadas às teorias e práticas dos Cursos de Formação de Professores, espaço que consideramos propício, relevante e privilegiado para determinar Políticas Linguísticas, Concepções de Linguagem e Ações Didáticas para as salas de aulas do

Brasil. É preciso que, não só a Sociedade Brasileira, mas também o Ministério de Educação do Brasil, acreditem que, o Curso de Formação de Professores para o Ensino Básico tem o compromisso de preparar os futuros professores para saberem construir Concepções de Língua, Concepções de Linguagem, Conhecimentos Sociais, Políticas Linguísticas, Valorização do Outro e, entre milhares de outros tantos, saber atitudes que favoreçam o ensino de crianças e jovens das regiões interioranas do Brasil. Será sonho? Ficção? Não, nem sonho, nem ficção. Manifestam-se aqui as experiências que lutam pela extirpação de cursos de Formação de Professores arcaicos, corroídos, desatualizados, elitizados e pretenciosos, além de desrespeitadores da realidade social que os cercam, como se não refletissem sobre a Educação lingüística e a Cidadania.

No campo da Educação Linguística, a plena cidadania exige o domínio de inúmeros gêneros do discurso, especialmente os secundários e públicos, e, exige também, profundo conhecimento das relações existentes entre Língua, Cultura e Sociedade, o que confere à área de Língua Portuguesa um papel de destaque no cenário educacional atual. É necessário admitir que a população que vive em centros urbanos ou que de alguma forma deles não pode prescindir precisa dominar a arte de ler e de escrever, pois, na grande maioria desses centros, as relações sociais são atravessadas pela escrita, o que faz com que o seu não domínio possa dar origem a preconceitos sócio-lingüístico-culturais. Porém, há um grito quase imperceptível, porque aparentemente distante, de que estamos “produzindo” analfabetos funcionais. As vozes se levantam para bradar que os jovens deixam o Ensino Fundamental e Médio sem saber ler, sem saber escrever, sem saber interpretar ou argumentar, enfim, sem saber expressar-se, quer oralmente, quer por escrito. Nesse sentido, não se pode fugir à discussão sobre a construção de programas curriculares da área de Língua Portuguesa no âmbito escolar e à análise de questões relativas aos materiais didáticos, nível da realização do currículo em sala de aula -, a partir da assunção do estudo de metodologias para os questionamentos sobre a fala e a escrita como objeto de ensino/aprendizagem, tal como apontado pelos documentos da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (LDB, PCNs, entre outros).

As duas últimas décadas do século passado (século XX) foram marcadas pela crítica ao chamado “ensino tradicional”, o que não significa que ele ainda não esteja presente num grande número de práticas de salas de aula brasileiras. Embora este termo se refira a diferentes práticas e signifique encaminhamentos diversos, há um certo acordo sobre o fato de que, do ponto de vista metodológico, este supõe uma “transmissão frontal de conhecimento”, que toma o professor como provedor do saber e o aluno como um receptor passivo, que

apreende conteúdos e, no que diz respeito ao ensino da língua, trata-se de um ensino centrado na aquisição do código e da gramática. Em oposição a isso, a partir do final da década de mil novecentos e setenta, com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Educação, Psicologia e áreas afins, assistimos ao advento de teorias e modelos teóricos que incluíam os sujeitos envolvidos, passando a se considerar, assim, além de questões ligadas ao ensino, também as de aprendizagem. Não se tratou somente de uma mudança paradigmática, centrada em outras possibilidades de visão do objeto e do processo de ensino-aprendizagem que critica aspectos do paradigma anterior, mas, principalmente, de uma mudança fundada na constatação, fruto de diversas pesquisas, da ineficiência da simples apropriação do código para uma efetiva aprendizagem da linguagem escrita ou para a construção de sujeitos devidamente alfabetizados.

Na nossa prática com Formação de Formadores, vimos há algum tempo, percebendo por conta própria, ou através do depoimento de professores, ou ainda da discussão e troca com outros formadores, uma série de questões que se colocavam diante da tentativa de implementação de um trabalho que tomasse a Formação do Professor de Língua Portuguesa como objeto de reflexão para a qualidade desse ensino junto às escolas da rede pública. Ao mesmo tempo, imaginamos uma Formação de Professores que possibilite visualizar, nesse futuro docente, um perfil em que se cruzam as dimensões pessoal, cognitiva e cultural da profissionalidade.

As escolas devem garantir aos seus alunos direitos fundamentais como o de expressarem e preservarem seus valores culturais, portanto, é necessário que algumas concepções estejam bem definidas e, assim, possam ser adequadas à variedade étno-lingüístico-cultural, em especial nas regiões de fronteira que se sobressaem no ambiente Amazônico, como é o caso de Rondônia/Bolívia. Diante desta perspectiva, faz-se urgente uma reflexão capaz de permear a prática dos professores de Língua Portuguesa no que se refere a estas comunidades de fala tão especialmente variadas. A partir desta tomada de consciência, sentimos possível a definição de metas e objetivos necessários à convivência não conflituosa, com destaque para a extirpação de preconceitos lingüísticos, bem como para com as diversidades e divergências culturais, prática combatida por (William Labov, 1966), em seus estudos para extirpar a concepção preconceituosa da incapacidade de aprendizagem justificada pela cor da pele e pelo contexto social das comunidades negras dos guetos americanos.



O lugar da Amazônia nesse novo milênio está relacionado com a manutenção das atividades tradicionais e do conhecimento empírico da população local sobre a região, devido à importância de sua biodiversidade, da água potável e do sequestro de carbono realizado pela floresta. Fala-se em um capital natural que deve ser mantido e preservado e por isso o desenvolvimento local endógeno surge como opção de um modelo de desenvolvimento econômico, que traga maior segurança aos recursos, à sociedade e à floresta, além de menores desigualdades sociais e regionais, ou seja, um desenvolvimento de “baixo para cima” ou de “dentro para fora”. Nesse sentido, Língua, Cultura e Sociedade – conceitos Sociolinguísticos - tornam-se como que uma só meta prevista para a integração das migrações através de uma bem preparada Educação em Português, inicialmente, por ser a Língua-Mãe, e, posteriormente, como parâmetro de comparação e valorização de todas as demais línguas e dialetos em contato. Nesse sentido, ousamos afirmar que é impensável um curso de Formação de Professores para o Ensino de Língua Portuguesa que não tenha como prioridade considerar a diversidade e heterogeneidade linguística e social do país. Em primeiro lugar, faz-se urgente considerar que a variação linguística presente nas salas de aula dessas terras de migrantes, não é só dos alunos. Também o professor é um migrante, com variação própria, com identidade linguística também marcada. Mas, é no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém, fornecendo a variante-padrão, (ou que o professor julga ser “padrão”) que as duas variedades se justapõem em sala de aula. E aí estabelece-se a “lei do mais forte”. Como o professor é considerado o detentor do saber da escola, será a variante do aluno a que será considerada como “erro de português”. Deste modo, o estudo, na universidade, da disciplina de sociolinguística, supriria essa lacuna presente nos cursos de Pedagogia e de Letras, sobretudo no contexto da Amazônia. É nesse contexto, também, que devemos refletir sobre o que nos ensina (Morin, 2001), quando lança um alerta emblemático, na verdade um chamamento de todos para a construção de um novo paradigma, ensinando-nos que é necessário aprender a “estar aqui” no planeta.

O contato entre os inúmeros dialetos da Língua Portuguesa, no Portal da Amazônia, e o contato desses dialetos com as línguas indígenas locais, provocam uma relação conflituosa que gera, inevitavelmente, maior possibilidade de ofender e de ser ofendido. As manifestações de ofensas tornam-se mais visíveis no ambiente escolar, onde, ainda que inconscientemente, o ensino da Língua Portuguesa tem contribuído imensamente para a implantação do preconceito linguístico. A escola está ali, lutando para implantar uma Língua Portuguesa só possível nas gramáticas normativas, confundindo escrita e fala, confirmando essa infeliz condição social

do migrante e do indígena discriminados. Os filhos dos migrantes estão lá, cabisbaixos nos bancos escolares, assumindo o que já sabiam quando saíram de casa para irem às escolas: são inferiores para a linguagem escolar. Não sabem falar, não sabem dizer, não sabem expressar, não sabem nada, mas sabem obedecer e aceitar, concordando ou não. Nos bancos escolares ouvirão falar em cidadania, mas, parece que a palavra não lhes pertence. Cidadania será uma palavra e, talvez uma ação que pertence aos que falam “bem” e “corretamente” a Língua Portuguesa. E, o pior de tudo, como ao ir para a escola já eram inferiores, ela, a escola, não conseguiu tirá-los deste patamar. Afinal, eles precisavam faltar às aulas, precisavam trabalhar com a família, precisavam lutar pelo pão de cada dia. O ensino elitizado brasileiro não consegue “ajudá-los”. Ou melhor, eles é que não conseguem alcançá-lo. (É mais cômodo, mais confortável pensar assim). Na verdade, nos parece, a atitude de ensino elitizado da escola é mais uma forma de ofensa à população indígena, migrante ou imigrante. Coloca-os sempre em situação de inferioridade, ainda que as palavras utilizadas pretendam apresentar um caráter de neutralidade.

Acreditamos que, o saber da língua Portuguesa não pode ser apenas um saber ortográfico, um saber normativo. É nesse sentido que a linguística rompe as barreiras do arcaísmo e chama-nos a questionar o que lemos, o que escrevemos, para quem escrevemos e em que situação social o fazemos.

Estudar uma língua significa compreender que ela será sempre o resultado de uma complexa transformação histórica, que se caracteriza no tempo e no espaço, por uma série de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e além. O acúmulo e a integral realização de uma língua dependerá de condições sociológicas, pois, como defendemos, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou a lentidão de mudanças da língua. Estudar uma língua é também estudar seu passado, sua história, suas fases anteriores.

Em terras de grandes processos migratórios, como é o caso do Brasil, inicialmente, e do Estado de Rondônia, particularmente nossa área de maior interesse investigativo, a variação linguística é, infelizmente, ainda ancorada em inúmeros preconceitos: sócio-econômicos, religiosos e culturais de modo geral. O educando, filho de migrantes ou de nativos locais, inicia um processo de perda de identidade, muitas vezes irreversível, porque é quase sempre colocado frente às situações onde o professor insiste em iniciá-lo na prática da língua, anulando e, muitas vezes criticando, embora com grande “boa intenção”, todo o conforto linguístico que este educando trouxe de casa. Em algumas situações aquele educando “tagarela” lá de casa começa por inibir-se, sendo mesmo confundido com pessoas

naturalmente tímidas, e, inevitavelmente, torna-se um aluno com grandes “dificuldades” para a aquisição da leitura e da escrita que a escola tem o dever de ensinar. Já não há a intimidade da língua de casa. O aluno agora habita um mundo de muitas linguagens. O interessante é que ele, o aluno, compreende essas outras linguagens, mas, a escola não compreende a sua e tenta substituí-la, colaborando em grande escala para a perda da sua identidade, portanto, para a perda da sua liberdade linguística. Aos poucos vai perdendo a identidade e a liberdade de expressão. Inicia-se o doloroso processo da perda do seu mais precioso bem: a sua linguagem. E, infelizmente, esse doloroso processo ocorre, inicialmente, é mesmo na escola. Escola, lugar dos nossos sonhos de descoberta do mundo, lugar de experiências que deveriam ser sempre prazerosas; lugar onde, infelizmente, aprendemos o que significa o preconceito linguístico, que é apenas uma máscara de todos os demais preconceitos. Escola, lugar onde começamos por questionar a linguagem dos nossos pais, da nossa família, especialmente se humilde, pobre, migrante, imigrante, diferente. Escola, espaço que deveria privilegiar a liberdade linguística, mas que não sabe muito bem o que fazer com a diversidade das linguagens presentes nas salas de aula. Escola que camufla os preconceitos sociais desvalorizando a expressão verbal... e isso é apenas o começo: depois, a sociedade encarregar-se-á de difundir e cultivar este mesmo preconceito linguístico, pois, afinal de contas, a escola descobriu a “fala errada”, “feia”, “pobre” ...e, para a sociedade, a escola é, sempre e sempre, a dona do “saber”. Nesse sentido acreditamos que o professor de Língua Materna é alguém que optou por conhecer sua própria língua tanto na teoria quanto na prática, e por compartilhar esse conhecimento com indivíduos em formação. Portanto, o processo de aquisição de uma linguagem, seja a classificada como “cultura” ou outra qualquer, há de considerar as experiências desse indivíduo em formação. Teremos de nos lembrar, também, que a aprendizagem dessa língua será para sempre, ao longo da vida. Não é um fato consumado.

Ao final desse trabalho, pretendemos que as vozes nele contidas possam, de alguma forma, iluminar, efetivamente, as práticas de sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, do Ensino Básico em geral, de tal modo que possamos afastar o risco de termos a adoção da Formação dos Professores de Língua Portuguesa, como objeto primordial da qualidade de ensino, somente mais um modismo pedagógico, incorporado por uma elite privilegiada ou confinado aos muros das universidades e/ou às paredes dos gabinetes.

#### **4. REFERÊNCIAS**

ANÇÃ, Maria Helena. (2007) *Línguas maternas e Língua materna*. In: UA on line. 21 de Fevereiro de 2007. Web site: [www.dte.ua.pt](http://www.dte.ua.pt)

BRASIL. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

BRASIL. (1999) Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF.

BRASIL. (1996) *Parâmetros Curriculares nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

MORIN, Edgar. (2001) *Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). (2003) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Política Lingüística*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras.