

COMUNIDADES DE PRÁTICA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIMENSÕES DA LITERACIA: SUBSIDIANDO PRINCÍPIOS PARA O ENSINO BÁSICO DE LÍNGUA

COMMUNITIES OF PRACTICE, LINGUISTIC VARIATION AND LITERACY DIMENSIONS: SUPPORTING PRINCIPLES FOR LANGUAGE BASIC EDUCATION

Sabrina Bonqueves Fadanelli¹

Nathaline Bachi Marchett²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar a noção de comunidades de prática e aclarar sua relação com a variação linguística e com as dimensões da literacia, propondo-se princípios que possam subsidiar o trabalho do docente de língua da Educação Básica. Para isso, analisa-se, inicialmente, o conceito de comunidades de prática, considerando estudos de autores como Wenger (2010; 2011) e Eckert (2000; 2005), para concatená-lo às dimensões de literacia de Kucer (2014; 2015); na sequência, aventa-se proposições basilares do conceito em questão para a abordagem da variação da língua em sala de aula. Por meio deste estudo de cunho bibliográfico e analítico, observa-se, essencialmente, que o compartilhamento de práticas propulsiona a variação linguística, sendo esta essencial para a construção identitária dos indivíduos e dos grupos dos quais participam, bem como para a criação de significados sociais. Do mesmo modo, conclui-se que, ao trabalhar as dimensões da literacia pelo viés das comunidades de prática na Educação Básica, é possível explanar o fenômeno da variação e aproximar o ensino da língua ao cotidiano dos estudantes.

Palavras-Chave: Comunidades de prática, Variação linguística; Literacia, Educação.

¹ Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul. Email: sbfadane@ucs.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8328335703127594>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5706-4257>.

² Mestre em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul. Email: nbmarchett@ucs.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1254421748394675>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5062-4768>.

ABSTRACT

This article aims at investigating the notion of communities of practice and clarify its relationship with linguistic variation and dimensions of literacy, proposing principles that can subsidize the work of the Basic Education teacher. For this, the referred notion is initially analyzed, considering studies by authors such as Wenger (2010; 2011) and Eckert (2000; 2005); after that, the text relates the issue to Kucer's dimensions of literacy (2014; 2015); subsequently, fundamental propositions of the concept in question are proposed for the approach of language variation in the classroom (Bortoni-Ricardo 2004 e 2005). Through this bibliographic study, it was observed, essentially, that the sharing of practices drives linguistic variation, which is essential for the identity construction of the individuals and groups in which they participate, as well as for the creation of social meanings. Likewise, it was concluded that, when working with Sociolinguistics through the bias of communities of practice in Basic Education, it is possible to explain the phenomenon of variation and bring the language's teaching closer to the students' daily lives.

Keywords: Communities of practice, Linguistic variation; Literacy, Education.

Introdução

A presente pesquisa insere-se no âmbito dos estudos relativos às comunidades de prática, na medida em que busca revisitar tal noção e, ao mesmo tempo, relacioná-la às dimensões da literacia³ e ao fenômeno da variação linguística, trazendo, por fim, proposições basilares para a abordagem do fenômeno da variação da língua na Educação Básica.

O conceito de Letramento no Brasil evoluiu de um insucesso nos processos de alfabetização, considerada por muitos como uma ação restrita às séries iniciais do ensino básico (Kleiman, 2007), e que não se mostrava suficiente para suprir as demandas de educação de um país tão diverso e tão perpassado por inequalities sociais. Sobre essa evolução, diz Soares:

A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas (Soares, 2004, p. 96).

³ Neste artigo, o termo “Literacia” é usado como sinônimo de “Letramento”. Optou-se por este uso por causa da tradução do termo “Literacy”, do trabalho de Kucer (2015).

Assim sendo, adotamos neste artigo a definição do que Soares (2009) afirma: ser letrado significa ser capaz de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando recursos de naturezas diversas; impresso ou digital. O processo de letramento, portanto, faz-se multidimensionalmente, uma vez que visa possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de seus conhecimentos e de seus potenciais, para que possam participar plenamente nas comunidades de prática em que atuam, e na sociedade como um todo.

As comunidades de prática fazem parte da vida dos indivíduos há tantos anos quanto os seres humanos reúnem-se para compartilhar práticas e para aprender com essas, e todos transitam entre elas. Apesar de habituais, essas comunidades nem sempre são notadas (Wenger, 2011). Para Wenger (2011), investigar a noção de comunidades de prática faz-se relevante para uma melhor compreensão do mundo, uma vez que tal análise possibilitaria o entendimento das estruturas sociais e da aprendizagem informal, oriunda do engajamento nesses grupos. Ainda, de acordo com o estudioso, a trajetória percorrida pelos indivíduos nas comunidades de prática criaria uma perspectiva singular, e esses diversos pontos de vista seriam presentes para o mundo.

Consonante Eckert (2000), o conglomerado de práticas, que engloba noções como cultura de classe ou prática de gênero, por exemplo, compreenderia o conjunto desses grupos. De antemão, pode-se perceber a relevância das comunidades de prática dentro do sistema social. Nesse sentido, a linguista afirma que o referido conceito enfoca aspectos como a adesão social cotidiana, sendo pertinente, também, para a questão da identidade individual e coletiva. Basta uma vista de olhos sobre as comunidades de prática para que se note sua amplitude e aplicação em diversos âmbitos da sociedade ou em diferentes áreas do conhecimento.

Wenger (2011) traz alguns exemplos: organizações, governo, educação, associações, setor social, desenvolvimento internacional e internet. Souza-Silva e Schommer (2008) levantam possíveis campos de estudo com base nesse conceito, estando eles relacionados a áreas como: desenvolvimento socioterritorial, formação de gestores e professores, cultura organizacional, qualidade de vida no trabalho, aspectos emocionais e abordagem socioprática da aprendizagem.

Isso posto, destaca-se que, para Wenger (2010), trabalhar com comunidades de prática no âmbito educacional demonstrar-se-ia um caminho profícuo, visto que promoveria uma nova perspectiva do processo de aprender e da educação em geral. Nota-se, todavia, que a produção acadêmica referente à aplicação dessa noção nas escolas não parece suficientemente investigada.

Acredita-se que, para além da formação de profissionais da educação, o conceito de comunidades de prática pode ser trazido para as aulas de língua, com vistas a aclarar o fenômeno da variação linguística, já que o compartilhamento de práticas implica, dentre outros aspectos, a constituição identitária dos partícipes e dos próprios grupos e a socialização de credos e valores – todos envolvendo trocas linguísticas (Eckert, 2000). Com isso em mente é que, ao final do artigo, são propostos princípios que possam subsidiar o trabalho do docente de língua preocupado em aproximar o ensino à realidade dos estudantes, baseando-se nos princípios de aplicação da Sociolinguística em sala de aula, de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005).

As comunidades de prática, a variação linguística e as dimensões da literacia

Ao revisitá-la Teoria Sociolinguística e defender o falante como agente da língua, Camacho (2010), em seu texto “Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolinguística”, traz os três ciclos da pesquisa sociolinguística propostos por Eckert, a saber:

- a) o primeiro ciclo dos estudos variacionistas, que estabeleceu “[...] correlações entre variáveis linguísticas e categorias sociais primárias, como classe sócio-econômica, sexo, idade, escolaridade etc.” (Camacho, 2010, p. 158);
- b) o segundo ciclo, impulsionado por questões relativas a essas categorias sociais primárias e centrado em estudos de cunho etnográfico, que visava à descoberta de “[...] categorias sociais localmente mais salientes” (Camacho, 2010, p. 158), em comunidades menores, observadas mais demoradamente; e
- c) o terceiro e mais recente ciclo, responsável por realinhar a rota das pesquisas variacionistas, mantendo-se em vista a variação como “[...] um recurso para a construção de significado social” (Camacho, 2010, p. 159).

Consonante Camacho (2010), nesse terceiro ciclo da prática analítica variacionista, a linguista Penelope Eckert volta-se para as categorias sociais mais abstratas e para as comunidades imaginárias mais amplas, focalizando a noção de comunidades de prática. Nesse sentido, acrescenta-se que, para Freitag, Martins e Tavares (2012), os estudos de terceira onda comportam as premissas das duas ondas anteriores; no entanto, os autores apontam uma considerável mudança de foco: enquanto a primeira e a segunda onda centravam-se na observação das comunidades de fala, a terceira onda debruça-se sobre as comunidades de prática, buscando a descrição e a compreensão da dinamicidade da estrutura da língua, moldada no cotidiano.

O conceito de comunidades de prática foi inicialmente desenvolvido por Jean Lave e Etienne Wenger. Segundo o ponto de vista de Wenger (2011, p. 1, tradução nossa⁴): “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazer isso melhor à medida em que interagem regularmente”. Assim, para o teórico, as comunidades de prática formam-se a partir do engajamento de um grupo de pessoas em um processo de aprendizagem coletiva. Ressalta-se, no entanto, que, de acordo com Wenger (2011), nem sempre a aprendizagem é o objetivo pelo qual essas comunidades se formam, podendo apresentar-se como resultado superveniente da interação entre os membros desses grupos.

Para que determinado grupo seja considerado uma comunidade de prática, é preciso que se observe a presença de certas características, consideradas essenciais pelo teórico suíço (Wenger, 2011):

- a) o ‘domínio’ – em se tratando de comunidades de prática, há sempre um domínio de interesse compartilhado pelos membros;
- b) a ‘comunidade’ – há envolvimento nas práticas, compartilhamento de informações, interações entre partícipes (mesmo que estes não se encontrem com regularidade); e
- c) a ‘prática’ – ainda que não seja realizada com completa autoconsciência, a prática compartilhada é crucial, e, por meio desta, um repertório de experiências é desenvolvido.

⁴ Do original: “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”.

Destarte, não é a frequência com que membros se encontram, tampouco o número de participes, ou, ainda, a abrangência de um grupo que o definirá como uma comunidade de prática: o compartilhamento de uma prática, a interação e a aprendizagem constituem o cerne dessa noção.

Segundo Wenger (2011), a aplicação prática de tal conceito já ocorreu em diversos âmbitos da sociedade. Em relação à educação, o estudioso salienta os grandes e crescentes desafios enfrentados pela escola no que tange ao conhecimento e destaca as dimensões nas quais a perspectiva das comunidades de prática afetaria a área educacional, sendo elas: ‘internamente’, ‘externamente’ e ‘ao longo da vida dos estudantes’ – o que acaba por reforçar que as comunidades de prática se encontram dentro e fora dos muros da escola.

Acerca desse caráter social da noção aqui tratada, Wenger (2010, p. 179, tradução nossa⁵) afirma: “A própria comunidade de prática pode ser vista como um sistema social simples. E um sistema social complexo pode ser visto como constituído por comunidades de prática inter-relacionadas”. Para o autor, as comunidades de prática têm as características de um sistema de aprendizagem social. Com isso em vista, destaca-se que, por meio da participação (envolvimento em atividades) e da reificação (produção de artefatos físicos e conceituais que orientam a participação), tem-se um duplo processo de construção de significado (Wenger, 2010).

Ainda, de acordo com os postulados de Wenger (2010), a aprendizagem, processo fundamental nas comunidades de prática, promoveria a identidade, por meio da identificação (ou não) de um indivíduo com determinado grupo. Assim, para o autor, o conhecimento envolveria um grande trabalho identitário.

Ao passo que se participaria de comunidades de prática e se negociaria tal participação em relação aos sistemas mais amplos da sociedade, seria possível entender todo o sistema e a posição que nele se ocuparia.

Consonante Wenger (2010), são três os modos de identificação que situam a aprendizagem no cenário das comunidades de prática, quais sejam:

⁵ Do original: “A community of practice itself can be viewed as a simple social system. And a complex social system can be viewed as constituted by interrelated communities of practice”.

- a) o ‘engajamento’ – relacionado às práticas e à identidade de participação (ou não) nelas;
- b) a ‘imaginação’ – modo relativo às imagens construídas do mundo e às ferramentas de imaginação por ele fornecidas (destaca-se, nesse sentido, a linguagem, primordial na interpretação da vida); e
- c) o ‘alinhamento’ – referente ao processo de coordenação entre ação e contexto.

Em suma, para o estudioso suíço, a identidade consistiria em ‘trajetória’, ‘nexo de múltiplas participações’ e ‘multiescala’⁶: trajetória porque composta, simultaneamente, de passado e de futuro no tempo presente; conexo de múltiplas participações, uma vez que os indivíduos fazem parte de mais de uma comunidade de prática; e multiescala, pois são diversos os níveis na escala da identidade – transitando entre diversas comunidades de prática, o indivíduo pode identificar-se mais ou menos com cada uma delas. Desse modo, o ser humano seria constituído pelo que é, pelo que não é, pelas comunidades das quais participa e por aquelas das quais não faz parte (Wenger, 2010).

Para a linguista estadunidense Penelope Eckert (2005, p. 16, tradução nossa⁷): “Uma comunidade de prática é um agregado de pessoas que se reúnem regularmente para se envolver em algum empreendimento [...]. Uma família, uma aula de linguística, uma banda de garagem, colegas de quarto, um time de esportes, até mesmo uma vila pequena”. Ainda, as práticas envolveriam a construção de uma orientação relativa ao mundo, isto é, ao participar de determinada comunidade de prática, o indivíduo definir-se-ia em relação a seu entorno.

A partir dessa orientação relativa ao mundo e por meio de diferentes formas de participação nesses grupos, a identidade do indivíduo seria construída, e a identidade de uma comunidade de prática resultaria do engajamento de seus membros. De acordo com Eckert (2005), categorias sociais como gênero e classe, por exemplo, manifestar-se-iam

⁶ “Identity is a trajectory”; “Identity is a nexus of multimembership”; e “Identity is multi-scale” (WENGER, 2010, p. 185, grifos do autor).

⁷ Do original: “A community of practice is an aggregate of people who come together on a regular basis to engage in some enterprise [...]. A family, a linguistics class, a garage band, roommates, a sports team, even a small village”.

no conjunto de comunidades existentes, e a chave para essa construção identitária seria a prática estilística.

Segundo Severo (2007), pode-se considerar a variação da língua como interligada à formação identitária dos indivíduos, sendo tal processo realizado em práticas sociais que possibilitam o compartilhamento de crenças e valores e trocas linguísticas, por exemplo, o que vai ao encontro do que postula Eckert (2000, p. 35, tradução nossa⁸):

Unidas por um empreendimento em comum, as pessoas passam a desenvolver e compartilhar modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores – em resumo, práticas – em função de seu engajamento conjunto na atividade. Simultaneamente, relações sociais se formam em torno de atividades, e atividades se formam em torno de relacionamentos. Tipos específicos de conhecimento, experiência e formas de participação tornam-se parte das identidades individuais [...].

Consonante Eckert (2005, p. 17, tradução nossa⁹), as formas de falar (estilo) produzem personas, sendo estas “[...] tipos sociais específicos que estão explicitamente localizados na ordem social”. As variáveis linguísticas estariam relacionadas a práticas e ideologias, e, para Eckert (2005, p. 30, tradução nossa¹⁰), “[...] toda variação tem o potencial de adquirir significado”. Desse modo, a linguista considera o estilo como prática para a criação de significados sociais.

O significado seria proveniente da construção de uma visão comum das pessoas em relação a outras pessoas e comunidades, estando intimamente relacionado à co-construção de identidades – tanto individuais quanto grupais. Assim sendo, pode-se observar processos simbólicos que relacionam indivíduos, grupos e contexto social (Eckert, 2000).

⁸ Do original: “United by this common enterprise, people come to develop and share ways of doing things, ways of talking, beliefs, values – in short, practices – as a function of their joint engagement in activity. Simultaneously, social relations form around the activities and activities form around relationships. Particular kinds of knowledge, expertise, and forms of participation become part of individual’s identities [...].”

⁹ Do original: “[...] particular social types that are quite explicitly located in the social order”.

¹⁰ Do original: “[...] all variation has the potential to take on meaning”.

De acordo com Severo (2007), variação linguística e práticas sociais encontram-se interligadas. Para a autora, é nessas práticas que ocorrem as negociações de significados:

[...] a noção de comunidade de prática [...] possibilita a explicação de fenômenos linguísticos (variação) a partir de um olhar sobre o processo de formação de significados sociais – que ocorre em determinadas práticas sociais –, relacionado à constituição da identidade de grupos e indivíduos em interação. [...] A variação linguística está conectada ao engajamento e envolvimento dos indivíduos nas práticas sociais, onde os significados são negociados, criados ou mantidos (Severo, 2007, p. 9-10).

Ainda, destaca-se a relevância das comunidades de prática na validação de significados. Segundo Eckert (2000), quando as variantes ultrapassam certas fronteiras, é nessas comunidades que são entendidas.

Se a variação da língua se origina de compartilhamentos de práticas e se encontra vinculada à identidade dos indivíduos e dos referidos grupos; e se o estilo é prática para a criação de significados sociais, observa-se a vivacidade da língua e o papel de agente do falante em relação a ela. Com isso em vista, pode-se pensar a necessidade de um ensino de língua que promova a participação ativa dos indivíduos nas comunidades de prática e na sociedade em geral. Assim sendo, parte-se para a análise das dimensões da literacia (Kucer 2015).

Consonante Kucer (2015), são vários os debates que envolvem a noção de literacia, muitos deles relacionados ao êxito (ou não) do ensino e à função da gramática no âmbito da escrita. Para o autor, as respostas às problemáticas levantadas podem envolver aspectos como status socioeconômico, etnia e atributos linguísticos das comunidades envolvidas, por exemplo.

De acordo com o ponto de vista de Kucer (2014, 2015), a prática da literacia pautou-se, recorrentemente, na correspondência entre letras e sons, privilegiando a leitura em detrimento da escrita – o que vai de encontro à concepção de letramento como uma prática que implica mais do que a simples decodificação de textos. A partir disso, o teórico sugere que não se deixe de lado o trabalho com as letras, os sons e a gramática; no entanto, ele salienta a necessidade de ir além desses aspectos da língua, ressaltando que a literacia tem natureza sociocultural e envolve, concomitantemente,

quatro dimensões, quais sejam: ‘linguística e sistemas de signos’, ‘cognitiva’, ‘sociocultural’ e ‘desenvolvimental’. Assim, segundo Kucer (2015, p. 2, tradução nossa¹¹): “Ser letrado significa ter a habilidade de negociar efetivamente e eficientemente essas dimensões da linguagem escrita em situações particulares”.

A ‘dimensão linguística’ tem como foco o texto e considera o indivíduo um decifrador e um criador de código (*code breaker/code maker*). Ainda, tal dimensão corresponderia ao meio pelo qual os significados da língua seriam explorados e expressos. Para Kucer (2015), o letramento depende dos sistemas de signos, pois estes dispõem de formas e estruturas de organização que possibilitam a construção e o compartilhamento de significados. Buscando justamente essa construção de significados, o usuário da língua compreenderia e empregaria tais sistemas. Nesse sentido, ressalta-se a multimodalidade do letramento, já que cores e sons, por exemplo, também consistem em sistemas de signos com os quais os indivíduos se deparam constantemente, em especial na internet – plena de textos compostos por diferentes linguagens.

O que Kucer (2015) denomina como centro do ato de literacia, entretanto, é a ‘dimensão cognitiva’: dela partiriam as demais dimensões, e todas estariam em relação de íntima integração no letramento. Nessa dimensão, que tem como foco a mente, o usuário da linguagem é um criador de significado (*meaning maker*). Segundo o autor, tal criação “[...] sempre envolve o emprego de vários processos mentais e estratégias, como previsão, revisão e monitoramento” (Kucer, 2015, p. 3, tradução nossa¹²). Desse modo, a dimensão cognitiva não trata da apreensão ou da transmissão do significado, mas, sim, da constituição deste.

Conforme Kucer (2015), os eventos de literacia também consistem em atos sociais, na medida em que esta é praticada por diferentes grupos, cumprindo diferentes propósitos. Nesse sentido, observa-se a ‘dimensão sociocultural’ pautada na noção de grupo e nas identidades sociais. Para o teórico: “[...] o significado e a linguagem que são construídos e usados por meio do envolvimento em várias práticas de literacia são sempre enquadrados pelas identidades sociais (étnicas, culturais, de gênero, por

¹¹ Do original: “Being literate means having the ability to effectively and efficiently negotiate these dimensions of written language within particular situations”.

¹² Do original: “[...] always involves the employment of various mental processes and strategies, such as predicting, revising, and monitoring”.

exemplo) do indivíduo e do contexto social em que eles operam” (Kucer, 2015, p. 3, tradução nossa¹³).

Assim sendo, o letramento não pode ser considerado um ato individual restrito ao âmbito cognitivo. Nessa dimensão, o indivíduo é usuário e crítico do texto (*text user/text critic*) e engaja-se em práticas de multiletramento, cujos significados representam, segundo Kucer (2015), não verdades, mas perspectivas.

A aproximação entre a dimensão sociocultural da literacia e a noção de comunidades de prática pode ser previamente observada na constatação de Kucer (2015) de que a identidade social de um indivíduo é composta pelos grupos dos quais ele participa. De acordo com o autor: “[...] os comportamentos de literacia do indivíduo expressam as práticas de literacia dos diversos grupos sociais dos quais ele é um membro” (Kucer, 2015, p. 16, tradução nossa¹⁴). Ainda, para Kucer (2015), as práticas de literacia exprimem conhecimentos e valores dos grupos, isto é, por meio dessas práticas, os membros podem significar e compartilhar suas ações.

Buscando demonstrar o impacto da dimensão sociocultural na linguística, Kucer (2015, p. 8, tradução nossa¹⁵) traz a noção de dialeto: “Linguisticamente, dialetos são, simplesmente, diferenças nas regras linguísticas de como a linguagem opera dentro de uma determinada língua ou comunidade discursiva”. Para o estudioso, essas diferenças obedecem a regras, ou seja, não podem ser consideradas aleatórias, em especial porque expressam ideias e porque fazem parte da vida de todos: “Cada indivíduo fala pelo menos um dialeto com base na comunidade na qual ele ou ela é membro” (Kucer 2015, p. 8, tradução nossa¹⁶). Apesar disso, Kucer (2015) ressalta que essas diferenças não raramente carregam consigo julgamentos sociais.

Tendo isso em vista, o autor afirma que o uso de formas não padrão da língua na escola tem sido percebido como prejudicial no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Todavia, ele argumenta que, em geral, os dialetos não interferem na

¹³ Do original: “[...] the meaning and language that are built and used through involvement in various literacy practices are always framed by the social identities (e.g., ethnic, cultural, gender) of the individual and the social context in which they operate”.

¹⁴ Do original: “[...] the literacy behaviors of the individual express the literacy practices of the various social groups of which the individual is a member”.

¹⁵ Do original: “Linguistically, dialects are simply differences in the linguistic rules for how the language operates within a particular language or discourse community”.

¹⁶ Do original: “Every individual speaks at least one dialect based on the community within which he or she holds membership”.

construção de significados, sendo crucial que o professor reconheça as formas linguísticas empregadas pelos estudantes, para que se possa desenvolver plenamente as práticas do letramento (Kucer, 2015).

A última dimensão da literacia trazida por Kucer (2015) é a ‘desenvolvimental’, em que o foco envolve as estratégias relativas à compreensão das demais dimensões, todas mutuamente implicadas no letramento. Nessa dimensão, o indivíduo é considerado um cientista ou um construtor ativo dessa compreensão (*scientist/construction worker*). Para o estudioso, o desenvolvimento é um processo potencialmente contínuo, uma vez que sempre se pode deparar com novas formas de literacia. Como esse processo não teria término, Kucer (2015) faz uma pertinente distinção: a relação com a escrita consiste em ‘tornar-se letrado’, em vez de ‘ser letrado’.

Ressalta-se que a divisão da literacia em dimensões tem objetivo pedagógico, uma vez que todas as supracitadas dimensões se inter-relacionam e se integram aos eventos de letramento. Nesse sentido, Kucer (2015, p. 5, tradução nossa¹⁷) adverte: “Nós precisamos, portanto, resistir à noção de que dimensões particulares, como a linguística, são aprendidas ou usadas antes de outras, como a sociocultural, quando o indivíduo lê ou escreve”.

Assim, caberia à escola debater e compreender a literacia em sua dinamicidade e complexidade, nas suas formas variadas e na sua multidimensionalidade. ‘Variedade’ parece um conceito-chave para a prática do letramento, considerando-se a conclusão a que chega Kucer (2015, 22, tradução nossa¹⁸): “As escolas [...] precisam estar cientes do fato de que suas formas de literacia podem não refletir as formas de seus alunos. Os estudantes não devem ser deixados de lado simplesmente porque não se enquadram nas normas e padrões da literacia escolar”.

A variação linguística na sala de aula: proposição de princípios para o trabalho do docente de língua da educação básica

¹⁷ Do original: “We need, therefore, to resist the notion that particular dimensions, such as the linguistic, are learned or used before others, such as the sociocultural, when the individual reads or writes”.

¹⁸ Do original: “Schools [...] need to be cognizant of the fact that their literacy ways may not reflect the ways of their students. Students should not be sidelined simply because they do not fit into school literacy norms and standards”.

Consonante Bortoni-Ricardo (2014, p. 157), “[...] a Sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral”. Para a autora, dois princípios foram basilares no desenvolvimento dessa ciência: “[...] o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática” (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 157). O primeiro princípio fundamenta-se na crença de que nenhuma língua ou variedade pode ser considerada inferior, enquanto o segundo comprehende a ideia de que toda língua apresenta variação, sendo esta sistematicamente organizada e contributiva para a comunicação.

Considerando que as aulas de língua parecem privilegiar as prescrições ditadas pela gramática normativa – o que acaba por frustrar tanto os estudantes quanto os docentes, que se deparam com normas que não correspondem à língua por eles utilizada cotidianamente –, faz-se imperioso refletir acerca da necessidade de um ensino de língua voltado ao seu uso real. Nesse sentido, destaca-se a Sociolinguística Educacional, área dedicada ao aprimoramento de práticas linguísticas no âmbito da escola (Bortoni-Ricardo, 2014).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a sala de aula, assim como outros domínios sociais, é espaço onde se pode encontrar variação no uso da língua, e essa variação refletiria diferenças relacionadas a papéis sociais e a eventos ocorrentes na própria escola. Para a teórica, os docentes precisam refletir acerca do uso da língua, para que, na sequência, os estudantes possam fazer o mesmo. Ainda, Bortoni-Ricardo (2004, p. 75, grifos da autora) afirma que todo falante é um usuário competente da língua, cabendo à escola promover a ampliação de recursos comunicativos, indo além da mera explanação de regras normativas:

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais [...].

Visto que as comunidades de prática se encontram em toda a sociedade, inclusive nas escolas, e que, por meio dessas comunidades, pode-se compreender a variação da língua e os significados sociais que esta adquire, conhecer esse viés e explorá-lo nas aulas de língua e, por conseguinte, em eventos de letramento, pode demonstrar-se um caminho profícuo para um ensino reflexivo e vinculado a diversos usos da língua entre pares, dentro e fora da escola. Destarte, são trazidos, a seguir, alguns princípios que podem subsidiar o trabalho do docente de língua da Educação Básica que busca trabalhar com a Sociolinguística pela perspectiva das comunidades de prática, baseando-se nos preceitos de aplicação da Sociolinguística em sala de aula por Bortoni-Ricardo (2004).

Princípio I – é tarefa do docente compreender a variação linguística como um fenômeno organizado e presente em todas as línguas.

Isso não quer dizer que o professor não possa/necessite recorrer à gramática normativa para trabalhar com práticas sociais específicas; entretanto, cabe ao docente de língua perceber a variação como um fenômeno natural, presente em todas as línguas, considerando que tal fenômeno é sistematicamente organizado e, portanto, passível de estudo e reflexão. A adaptação do material didático deve incluir gêneros textuais que contenham diferentes fases dos contínuos descritos por Bortoni Ricardo (2005): a) urbanização, em que o professor pode utilizar-se de textos contendo exemplos reais de utilização da língua com variações mais/menos ruralizadas e mais/menos urbanizadas; b) oralidade-letramento, onde o docente pode trabalhar com as características que diferem estes pontos extremos no contínuo; como exemplo, principalmente na sociedade atual, o professor pode refletir com os alunos sobre como a tecnologia tem trazido uma junção de características mais atribuídas à oralidade no lado escrito, e como essa utilização da oralidade deve ser adaptada em práticas diversas das diferentes comunidades de prática. C) monitoramento linguístico, pois uma consciência do nível de monitoramento que um usuário de língua coloca em seu discurso pode contribuir para a diminuição do preconceito linguístico e para um uso mais eficiente da norma padrão, quando esta for necessária.

Princípio II – o docente deve saber que a variação da língua se origina de compartilhamentos de práticas e se encontra vinculada à identidade dos indivíduos.

Isso posto, nota-se a pertinência do compartilhamento realizado nas comunidades de prática, tanto em relação à aprendizagem quanto em relação à variação linguística. Ademais, esses grupos seriam relevantes para a constituição identitária dos indivíduos, bem como seria a variação da língua. Através do trabalho com gêneros textuais que permeiam práticas que sejam mais familiares aos alunos e à sua individualidade, o professor pode fazer com que os alunos percebam as relações entre as variações encontradas e as práticas realizadas nas suas comunidades, auxiliando no reconhecimento por parte dos discentes de que a variação tem, sim, seu valor social, comunicativo e semântico. Isso nos remete ao próximo princípio.

Princípio III – cabe ao docente oportunizar aos estudantes momentos de reflexão sobre os significados sociais que as variantes linguísticas podem adquirir.

Ao trabalhar com a variação, o professor de língua deve conduzir os alunos de maneira sensível e reflexiva a discussões acerca dos significados sociais que as variantes podem adquirir. Fazendo isso, o docente poderá abordar assuntos como identidade e preconceito linguístico, por exemplo, percebendo juntamente com os estudantes, de que modo as variantes empregadas aproximam/distanciam certos falantes de outros. Ao mesmo tempo, o docente pode realizar um trabalho de maior aproximação do aluno com a norma padrão, pois quando o discente reflete sobre os significados sociais do uso da variação, pode finalmente compreender que se aproximar da variante mais normatizada representa uma possibilidade maior de ascensão social, visto que a norma padrão é tida como objetivo de uso linguístico pelas camadas mais abastadas da sociedade (Bagno, 2003).

Princípio IV – é tarefa do docente conhecer a comunidade escolar na qual atua.

Conhecendo a comunidade na qual atua, o professor pode observar quais são as comunidades de prática que o circundam. Assim, ele pode situar-se em relação a tais grupos e conhecer melhor seus estudantes, os quais também participam de determinadas

comunidades de prática e, por conseguinte, empregam certas variantes linguísticas. Nesse sentido, ratifica-se Bortoni-Ricardo (2014) ao afirmar que a descrição da variação não pode ser isolada da análise etnográfica de sala de aula. Considerando-se o supracitado princípio, sugere-se, ainda, a promoção de atividades que envolvam a realização de pesquisas. Com isso, o docente e os alunos podem observar, descrever, elaborar e realizar entrevistas e questionários, compilar dados, envolver-se com práticas – podem, enfim, conhecer diferentes comunidades de prática e refletir sobre língua e realidade e sobre as relações simbólicas estabelecidas nesses grupos.

Dentre a amplitude de comunidades de prática existentes, merecem destaque as comunidades de prática virtuais, as quais, de acordo com Wenger (2010), têm despertado muito interesse geral, especialmente com o advento das mídias sociais. Para ele, as novas tecnologias encontram-se em consonância com os processos de aprendizagem entre pares, característicos das comunidades de prática.

Segundo Illera (2007), as comunidades virtuais têm origem aproximada nos anos 80, em decorrência de práticas continuadas promovidas pelas tecnologias, responsáveis por conectar um expressivo número de pessoas em um espaço comum a todas elas. Para o autor, é justamente pelo número de envolvidos e pela ausência de encontros presenciais e de comunicação direta que essas comunidades tiveram de reforçar seus valores simbólicos. Nesse sentido, Illera (2007, p. 119) destaca: “O facto da comunicação ser basicamente escrita conduziu a que os limites que definem uma comunidade sejam sempre explícitos”. Acredita-se, aqui, que a expressão de tais limites se dê na/pela língua. Ainda, para o autor, aprendizagem, vida pessoal e social estariam constantemente em jogo na noção de comunidades de prática.

Princípio V – o docente deve considerar a multidimensionalidade da literacia em sua prática.

Visto que ‘tornar-se letrado’ é um processo contínuo, que ocorre pelo uso de diversos recursos, e em razão de sua natureza social, o professor não pode conceber a literacia como um ato individual circunscrito a uma de suas dimensões. Ao considerar as dimensões linguística, cognitiva, sociocultural e desenvolvimental, mutuamente implicadas no letramento, o docente de língua passa a privilegiar as práticas de escrita

vinculadas às situações sociais, ao uso real da língua. Assim, somos levados ao próximo princípio.

Princípio VI – cabe ao docente compreender a língua como fenômeno e prática sociais.

Sabe-se que a concepção de língua adotada pelo professor acaba por nortear sua prática docente. Se o professor comprehende a língua como fenômeno e prática sociais, acaba por percebê-la como uma forma de atribuir significação e sentido às práticas que fazem parte da vida de todos os indivíduos. Dessa maneira, abrem-se possibilidades para o trabalho com os mais diversos textos, sendo estes veiculados em diferentes meios, compostos por diferentes linguagens, oriundos de variadas práticas, próximos, enfim, da realidade do estudante. Assim, não nos parece existir letramento sem o conhecimento da linguagem das comunidades de prática.

Finalmente, ressalta-se que os princípios aventados no presente artigo não consistem em prescrições a serem seguidas fielmente. O que se trouxe – e que pode (e deve) ser (re)analizado, adaptado e aprofundado – foi, apenas, resultado de uma busca por auxiliar o professor de língua da Educação Básica que deseja trabalhar com a Sociolinguística em sala de aula, ancorando-se, para isso, no conceito de comunidades de prática e nas dimensões da literacia.

Considerações finais

Tendo por objetivo inicial investigar a noção de comunidades de prática, pôde-se observar que esses grupos de pessoas reunidas em prol de objetivos em comum são parte do cotidiano de todos os indivíduos. Também foi possível refletir que, por meio da prática compartilhada e da interação, abre-se espaço para a aprendizagem, essencial na constituição e na configuração desses grupos.

Ao participar de comunidades de prática, o indivíduo acabaria por compartilhar práticas, crenças e valores, realizando, para isso, trocas linguísticas. Desse modo, criariam-se formas de falar (estilos), tanto a pertença (e/ou a não pertença) a certas comunidades quanto o emprego de variantes da língua fariam parte da construção identitária dos indivíduos, e tais variantes adquiririam significado social. Em suma, variação linguística e práticas sociais estariam em íntima relação.

Investigando-se as dimensões da literacia, demonstrou-se que o letramento é um processo multidimensional, abarcando as dimensões linguística, cognitiva, sociocultural e desenvolvimental (Kucer, 2015). Outrossim, é um processo estritamente vinculado às práticas sociais e, nesse sentido, o conhecimento das comunidades de prática muito pode contribuir para a explanação do fenômeno da variação linguística e para um ensino voltado à participação do indivíduo na sociedade.

Quando se propôs princípios que pudessem subsidiar o trabalho do docente de língua da Educação Básica, com base nos preceitos da Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo (2004), procuramos nos concentrar: no fato de a variação linguística ser um fenômeno sistematicamente organizado e presente em todas as línguas; no compartilhamento de práticas como propulsor de variantes e na relevância desse compartilhamento e da variação para a construção identitária dos indivíduos e das comunidades; na proposta de momentos e atividades de reflexão acerca dos significados sociais vinculados às variantes da língua; no fato de que o professor deve conhecer a comunidade escolar na qual atua, para que possa aprimorar sua prática docente; na multidimensionalidade da literacia; e na compreensão da língua como fenômeno e prática sociais.

Apesar de se chegar a tais considerações, a presente discussão não se esgota aqui. Dada a amplitude do conceito de comunidades de prática e de sua aplicação, parece necessário que sua relação com a variação linguística seja continuamente estudada, a fim de que se possa pensar mais esse fenômeno, intrínseco à língua.

De igual modo, as proposições relativas à abordagem da variação no contexto escolar podem ser (re)analisadas, adaptadas e aprofundadas, tendo em vista, por exemplo, outros estudos, ou o contexto no qual seriam aplicadas. Importa, em suma, que se compreenda a vivacidade da língua e o papel de agente que o falante cumpre em relação a ela.

Referências

BAGNO, Marcos. *A Norma oculta. Língua e Poder na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Nós chegaremos na escola, e agora?*-Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAMACHO, Roberto Gomes. Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolinguística. *Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 26, n. 1, p. 141-162, 2010. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19970>. Acesso em: março de 2025.

ECKERT, Penelope. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, Penelope. *Variation, convention, and social meaning*. 2005. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland, CA. Jan. 7, 2005.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 56, n. 3, p. 917-944, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4907/4367>. Acesso em: março 2025.

ILLERA, José L. Rodríguez. Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 3, p. 117-124, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo.*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KUCER, Stephen B. *Dimensions of Literacy*: a conceptual base for teaching reading and writing in school settings. Nova Iorque: Routledge/Taylor & Francis, 2014.

KUCER, Stephen B. Literacy: Varied, Dynamic, and Multidimensional. *Journal of Family Strengths*, v. 15, n. 2, art. 1, 2015. Disponível em: <https://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol15/iss2/1/>. Acesso em: março de 2025.

SEVERO, Cristine Gorski. A questão da identidade e o lócus da variação/mudança em diferentes abordagens sociolinguísticas. *Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, v.04, n. 07, p. 1-15, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA-SILVA, Jader C.; SCHOMMER, Paula Chies. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. *O&S: Organizações e Sociedade*, v. 15, n. 44, p. 105-127, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10939>. Acesso em: março de 2025.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: a brief introduction*. 2011. Disponível em: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>. Acesso em: março de 2025.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, Chris (ed.). *Social learning systems and communities of practice*. Londres: Springer, 2010, p. 179-198. Disponível em: [http://www.asecib.ase.ro/mps/Social%20Learning%20Systems%20and%20Communities%20of%20Practice%20\[2010\].pdf#page=186](http://www.asecib.ase.ro/mps/Social%20Learning%20Systems%20and%20Communities%20of%20Practice%20[2010].pdf#page=186). Acesso em: março de 2025.

Recebido em: 12 de março de 2025

Aceito em: 15 de abril de 2025