

Saberes (sócio) Linguísticos de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio: Um Estudo Etnográfico-colaborativo

(Socio) Linguistic Knowledge of Portuguese Language Teachers in High School: An Ethnographic-collaborative Study

Darkyana Francisca Ibiapina^{1,2} 

Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa² 

¹ Instituto Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil

² Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil

E-mail: darkybiapina@gmail.com

E-mail: costacatarina@uol.com.br

Editor-chefe

Marcia dos Santos
Machado Vieira

Autor correspondente

Darkyana Francisca Ibiapina
darkybiapina@gmail.com

Recebido em: 22/11/2023

Aceito em: 13/04/2024

Como citar:

IBIAPINA, Darkyana Francisca; COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. Saberes (sócio) Linguísticos de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio: Um Estudo Etnográfico-colaborativo. *Revista Diadorim*, v.25, n.1, e61971, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2023.v25n1a61971>

Resumo

Na perspectiva da Sociolinguística Educacional, compreende-se que os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa consubstanciados nas suas diferentes ações, concepções e práticas pedagógicas podem contribuir para um melhor desempenho linguístico dos alunos ou fazê-lo suprimir. Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar, por meio da Etnografia Colaborativa, como as docentes¹ compreendem os saberes (sócio)linguísticos que utilizam em sala de aula e como tais conhecimentos podem ampliar a competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio. O trabalho fundamentou-se em estudos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2017), Hymes (1972a, 1972b.), Faraco (2008,

¹ Utilizamos o feminino, pois as colaboradoras foram duas professoras.

2015), Erickson (1988, 1990), Gumperz (1982), Magalhães (2011), Costa (2016), Vieira (2017) e outros. Este trabalho é parte de nossa pesquisa de doutorado, cuja metodologia é de natureza qualitativa, do tipo Etnografia Colaborativa, fundamentada em teorias da Sociolinguística. Dentre outros resultados, observou-se, por meio da etnografia colaborativa, que desenvolver a competência comunicativa dos alunos requer dos professores muito mais do que dominar um conjunto de saberes técnicos e conceituais, exigindo, sobretudo, consciência e convicção do que fazer com os saberes que possuem, para definirem até que ponto eles se constituem em possibilidade de alcançar determinados objetivos. Os resultados da pesquisa permitiram compreender também que os saberes (sócio)linguísticos docentes são indissociáveis dos contextos sociais, históricos e culturais em que foram produzidos, pois é nesses contextos que se promovem as condições para a construção desses saberes, tipologicamente identificados, considerando a base teórica adotada, da seguinte forma: saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, saberes estratégicos e interacionais, e saberes conceituais e experienciais.

Palavras-chave

Saberes sociolinguísticos; Ensino de Língua Portuguesa; Sociolinguística educacional; Etnografia colaborativa; Competência comunicativa.

Abstract

In the perspective of Educational Sociolinguistics, it is understood that the (socio) linguistic knowledge of Portuguese language teachers implemented in their different actions, conceptions and pedagogical practices can contribute to better linguistic performance of students or suppress it. Therefore, the objective of this study is to analyze, through Collaborative Ethnography, how teachers understand the (socio) linguistic knowledge they use in the classroom and how such knowledge can expand the communicative competence of high school students. The work was based on studies by Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2017), Hymes (1972a, 1972b,), Faraco (2008, 2015), Erickson (1988, 1990), Gumperz (1982), Magalhães (2011), Costa (2016), Vieira (2017) and others. This work is part of our doctoral research, whose methodology is qualitative in nature, of the Collaborative Ethnography type, based on Sociolinguistic theories. Among other results, it was observed, through collaborative ethnography, that developing students' communicative competence demands much more from teachers than mastering a set of technical and conceptual knowledge, requiring, above all, awareness and conviction of what to do with the knowledge they have, to define the extent to which they constitute a possibility of achieving certain objectives. The research results also allowed us to understand that teaching (socio)linguistic knowledge is inseparable from the social, historical and cultural contexts in which it was produced, as it is in these contexts that the conditions for

the construction of this knowledge, typologically identified, are promoted, considering the basic theoretical approach adopted, namely: knowledge required by the school system and culture, strategic and interactional knowledge and conceptual and experiential knowledge.

Keywords

Sociolinguistic knowledge; Teaching Portuguese Language; Educational sociolinguistics; Collaborative ethnography; Communicative competence.

Introdução

A necessidade de compreender como são construídos os saberes (sócio)linguísticos que os docentes utilizam em sala de aula, qual a consciência que eles têm sobre esses saberes e como tais conhecimentos podem ampliar a competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, foi o que nos motivou a realizar esta pesquisa. Sabemos que ensinar Língua Portuguesa exige do professor não somente conhecimentos linguísticos, mas sobretudo conhecimentos sociolinguísticos, conhecimentos sobre o modo como a língua se torna objeto de ensino na escola, sobre os objetivos de ensino de língua e ainda sobre a concepção de linguagem que os professores constroem no seu processo de formação inicial e contínua.

Desse modo, as ações, estratégias, atitudes e crenças do professor de Língua Portuguesa podem ser decisivas em relação ao desempenho linguístico dos alunos e todas essas decisões dependem, indubitavelmente, das concepções e dos conhecimentos construídos ao longo da sua formação e em sua interação diária com alunos, colegas professores e com toda a comunidade escolar. Tais conhecimentos ou saberes podem estar ou não fundamentados em teorias sociolinguísticas, especialmente na Sociolinguística Educacional, área de estudos sociolinguísticos que empreende pesquisas acerca do aperfeiçoamento do processo educacional, na área de ensino de língua materna.

Assim, o nosso estudo tem como objetivo analisar, por meio da Etnografia Colaborativa, como os docentes compreendem os saberes (sócio)linguísticos que utilizam em sala de aula e como tais conhecimentos podem ampliar a competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio. Este trabalho é parte de nossa pesquisa de doutorado, cuja metodologia é de natureza qualitativa, do tipo Etnografia Colaborativa, fundamentada em teorias da Sociolinguística. O trabalho fundamentou-se em estudos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2017), Hymes (1972a, 1972b), Faraco (2008, 2015), Erickson (1988, 1990), Gumperz (1982), Magalhães (2011), Costa (2016), Vieira (2017) e outros.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Campo Maior (PI), devidamente registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana (CEP) da UFPI, na Plataforma Brasil. As professoras colaboradoras foram selecionadas por estarem lotadas nas turmas de 1ª e 3ª série do ensino médio, serem efetivas, licenciadas em Letras Português e possuírem mais de dez anos de atuação na disciplina Língua Portuguesa.

Ressaltamos que, em nosso estudo, os termos “saberes” e “conhecimentos” foram tomados como sinônimos, pois, embora Pimenta (2005), ao tratar dos saberes da docência, os diferencie, explicando que os saberes docentes se compõem de experiência, conhecimento e saberes pedagógicos, Gauthier *et al.* (1998) utilizam-nos como intercambiáveis, enquanto Garcia (1994) faz uso do termo “conhecimento” para se referir a áreas do saber pedagógico (conhecimentos básicos e conceituais), a áreas do saber-fazer (conhecimentos de esquemas práticos de ensino), bem como ao saber o porquê (conhecimento de justificativa da prática). Ademais, entendemos que os saberes (sócio)linguísticos vão além dos conhecimentos técnicos da área, pois incluem saberes advindos da vida social e da experiência docente como professor de língua materna, por isso entendemos que são construídos e não simplesmente adquiridos no processo de formação inicial e contínua.

Acreditamos que, além da formação acadêmica e da própria vivência em sala de aula, outros fatores interferem no processo de construção de saberes pelo qual passa o docente ao longo de sua trajetória profissional, como esclarecem Almeida e Silva e Petroni (2011), destacando-se a existência ou não de programas de capacitação profissional na rede de ensino onde o professor atua, as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nesses programas, a coerência entre os materiais didáticos oferecidos e a proposta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa atual. Tudo isso pode influenciar a qualificação desse profissional.

Diante desse contexto, os estudos da Sociolinguística Educacional já apontam alguns saberes e conhecimentos necessários e, por que não dizer, indispensáveis ao aparato teórico do professor de Língua Portuguesa que pode ser utilizado para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a ampliação da competência comunicativa dos alunos. A seguir, discorreremos sobre esses conhecimentos, analisando de que modo eles podem ser utilizados pelos professores para tornar o aluno mais competente linguisticamente.

Saberes da sociolinguística educacional necessários ao aparato teórico do professor de Língua Portuguesa

A Sociolinguística Educacional, como já mencionamos, recebeu essa denominação por envolver as pesquisas sociolinguísticas que se ocupam do aperfeiçoamento do processo educacional, especialmente na área de ensino de língua materna. Nessa perspectiva, a ampliação da competência comunicativa, o tratamento do fenômeno gramatical, o tratamento da variação e da mudança linguísticas, as práticas de oralidade e de letramento, os processos interacionais que se desenvolvem em sala de aula são temas que vêm sendo amplamente discutidos por sociolinguistas brasileiros. Tais estudos evidenciam, inclusive, em pesquisas de caráter etnográfico, que muitos problemas que se apresentam nas aulas de Língua Portuguesa estão relacionados à não aplicação prática dos conhecimentos produzidos nesse vasto campo de estudos.

Compreendemos que a falta de apropriação e de utilização, pelos professores, dos saberes produzidos pela pesquisa sociolinguística pode trazer sérias consequências para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Essa postulação se assenta no que afirmam Clandinin e Connelly (1995, p. 3):

[...] O conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar. Interfere nas relações do professor com os alunos, em sua interpretação do conteúdo da matéria, a importância que esta tem para a vida dos aprendizes, a maneira como o professor trata as ideias, estejam estas fixadas, tidas como dadas em um livro texto, ou enquanto assunto para pesquisa e reflexão. [...] o que os professores sabem e como eles expressam tal conhecimento são pontos cruciais do processo de aprendizagem.

Para esses autores, o conhecimento do professor, ao mesmo tempo pessoal e prático, constitui um conjunto de convicções, conscientes ou não, que emergem de diferentes experiências pessoais, sociais e profissionais e que se expressam nas ações das pessoas.

Considerando a importância dos conhecimentos sociolinguísticos para o ensino de língua materna, acreditamos ser indispensável refletir sobre como esses temas vêm sendo abordados pela Sociolinguística Educacional e como podem ser bem aproveitados no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Ao tratar da contribuição da Sociolinguística para a educação, Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que essa área tem papel importante e específico a desempenhar no processo educacional, mas a forma de contribuição deve ser revista, sendo que, para isso, a autora propõe que alguns princípios sejam considerados: a influência da escola

deve ser procurada nos estilos mais monitorados dos falantes, uma vez que a tarefa dessa instituição consiste em promover a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes possibilitem empregar os estilos monitorados da língua com mais segurança; a preocupação com as regras variáveis que são estereotipadas pela sociedade também deve ser uma tarefa da escola; a condução do estudo da variação sociolinguística no Brasil, com respeito e sensibilidade; a realização dos eventos de letramento em sala de aula deve privilegiar os estilos monitorados da língua, enquanto, os eventos de oralidade podem utilizar-se dos estilos mais casuais; a descrição da variação da Sociolinguística Educacional deve ser associada à análise etnográfica de sala de aula, assim é possível compreender o significado que a variação assume para os interlocutores; a conscientização de professores e alunos de que a variação resulta de desigualdades sociais. (Bortoni-Ricardo, 2005, 2017).

Como alerta Dias (2011), tais princípios não devem ser apenas conhecidos pelo professor, isto porque, para colocar em prática os ensinamentos da Sociolinguística Educacional, é preciso uma mudança de comportamento, de hábitos, de cultura em relação ao ensino de português brasileiro como língua materna. Adotá-los, portanto, inclui, dentre outras práticas, assumir postura de respeito às variedades linguísticas dos alunos e desenvolver estratégias para que eles possam ampliar o repertório linguístico. Isso significa possibilitar-lhes a ampliação do conhecimento de sua língua e a potencialidade funcional dos recursos expressivos. Dessa forma, os alunos podem adquirir novas habilidades de uso da língua, ou seja, desenvolver a “competência comunicativa”, o que, segundo Travaglia (2002), constitui um dos principais objetivos do ensino de língua materna.

Desse modo, dominar o conceito de competência comunicativa se torna um dos princípios básicos imprescindíveis a qualquer professor de língua materna. A seguir, explicamos em que consiste o conceito de competência comunicativa, que outras noções ele envolve e como proporcionar aos alunos a ampliação dessa capacidade nas aulas de Língua Portuguesa.

A noção de competência comunicativa e sua importância para o ensino de língua portuguesa

O conceito de competência comunicativa foi proposto por Dell Hymes, em palestra na *Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children*, em 1966, e retomado em 1972. Dell Hymes (1972a) propôs o conceito a partir dos estudos de Noam Chomsky (1965) sobre competência linguística, sendo que, na perspectiva de Hymes (1972a), o conceito assume um sentido mais *lato* do que aquele delimitado por Chomsky, uma vez que inclui regras para a comunicação, regras compartilhadas de interação e regras culturais. Posteriormente, o conceito de competência comunicativa não só foi revisto como também foi ampliado pela noção de “competência social”, aí incluída.

A ampliação dessa competência pelos alunos da Educação Básica é um tema demarcado, inclusive, nos documentos oficiais brasileiros desde a década de 1990, conforme observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (PCN), quando assinalam a necessidade de saber expressar-se nas diferentes situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora do contexto escolar, tais como: as argumentações e opiniões em defesa dos próprios direitos, as atividades profissionais, as entrevistas em busca de trabalho, dentre outras. Além dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento oficial que regulamenta o ensino no Brasil, prioriza o desenvolvimento de competências, indicando que as ações pedagógicas devem preocupar-se com tal desenvolvimento.

Dentre os conhecimentos sociolinguísticos indispensáveis ao professor de língua materna, está a compreensão do conceito de competência comunicativa e de estratégias e atitudes que o professor pode utilizar para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de tal competência. Nesse sentido, é preciso ampliar os recursos linguísticos à disposição desses alunos, oferecendo-lhes condições de acesso à cultura letrada. Diante dessas demandas, observamos que o conceito de competência comunicativa ganhou bastante espaço e relevância nos estudos sociolinguísticos que se voltam para o ensino de língua, desde que foi proposto por Dell Hymes, em 1966. A partir desses estudos, compreendemos que competência comunicativa significa a habilidade de usar a língua apropriadamente em situações efetivas de comunicação, a qual os alunos precisam desenvolver na escola, sendo essa uma das concepções que devem fundamentar a prática pedagógica dos professores de língua materna.

Hymes (1972a) ressalta que “competência” passou a ser um termo básico para denotar as habilidades de um falante-ouvinte e que, a partir da definição estabelecida por Noam Chomsky, o termo assume um sentido diferente e restrito em relação ao uso comum, referindo-se ao que alguém é capaz de fazer. Na definição de Chomsky, a palavra se limita ao conhecimento que um falante tem da gramática de sua língua, não incluindo outros tipos de conhecimentos necessários à habilidade de falar apropriadamente, tais como motivação, identificação e experiência (Hymes, 1972a). Esses outros componentes foram incluídos em um termo comum, “desempenho”, definido como a mera realização da fala.

Na visão de Hymes (1972a), o termo competência direciona a atenção da Linguística para além da gramática, atentando para as habilidades dos usuários da língua. Dessa forma, na pesquisa sociolinguística, o alcance necessário do termo passou a ser expresso ao se referir à competência comunicativa. Assim, conforme a concepção hymesiana, especificamente, trata-se de competência no sentido de habilidade ou capacidade para usar a língua, o que envolve outros conhecimentos. Portanto, para o autor, não se trata simplesmente de um conhecimento gramatical, mas de uma habilidade pessoal de usar a língua, que inclui tanto o conhecimento compartilhado dessa língua por um determinado grupo de falantes (comunidade

de fala) quanto a capacidade de operar linguisticamente, de maneira adequada, em diferentes contextos.

Nesse sentido, Hymes (1995, p. 37) apresenta a competência comunicativa como sendo “vários sistemas de regras que se refletem nos juízos e capacidades daqueles cujas mensagens são manifestadas pelo comportamento”. Significa, assim, a habilidade que um membro de uma comunidade de fala precisa aprender para saber o que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias, ou seja, a capacidade de saber agir linguisticamente de uma maneira aceitável. (Bortoni-Ricardo, 2005). Desse modo, esse membro adquire, além do conhecimento de um código comum, a habilidade de usá-lo por meio de uma capacidade pessoal.

Ao ampliar o conceito de competência, Hymes (1995) incorpora elementos de ordem sociocultural. O autor entende a necessidade de uma teoria que explique como um falante, além de produzir estruturas gramaticalmente aceitas em sua língua, adquire conhecimento sobre construções adequadas (quando falar ou não, o que falar, quanto e com quem, onde e de que forma falar). Isso significa que o falante precisa não somente produzir infinitas sentenças possíveis seguindo as regras do sistema de sua língua, mas também adequar seus enunciados ao interlocutor e às circunstâncias de sua enunciação. Essa valorização às condições de produção do discurso traz as dimensões sociais para o centro dos estudos da linguagem. (Bortoni-Ricardo, 2017).

De acordo com Erickson e Schultz (2013[1981], p. 217), Hymes entende que o conceito de “competência linguística deve necessariamente envolver competência social, já que, para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação”. Isso significa que, para assumirmos um comportamento social adequado, a cada novo momento, precisamos saber em que contextos nos encontramos, quando esses contextos mudam e qual comportamento é considerado apropriado a cada um deles. Dessa forma, os autores concluem que um traço essencial da “competência social” deve ser a capacidade dos interlocutores de “monitorar contextos”, o que significa saberem avaliar quando um deles se forma e de identificar a especificidade de sua natureza.

Nesse âmbito, ressaltamos que o conceito de competência comunicativa proposto no modelo teórico de Hymes (1972a) inclui claramente, como vimos, a noção de adequação, ou seja, das normas definidas na cultura do falante, que lhe dizem quando usar determinado estilo de língua e como usá-lo. Bortoni-Ricardo (2017) explica que, na perspectiva de Hymes, uma teoria da competência comunicativa que possa explicar como um falante é capaz de produzir e compreender um comportamento cultural deve também dar conta do que é formalmente possível, isto é, do que não está em desacordo com o sistema da língua; do que é viável, considerando os recursos que estão à disposição do falante; do que é aceitável em relação ao contexto, e do que é realizado efetivamente.

Todos estes aspectos – possibilidade (o que pode ser dito no sistema linguístico), adequação (o que é apropriado, considerando-se o contexto da situação comunicativa), viabilidade (o que pode ser dito em relação aos recursos e meios de fato disponíveis na situação, dependendo do grau de complexidade do assunto abordado e do nível de domínio desse assunto pelos falantes) e realização (o que é efetivamente dito) – são os parâmetros que, segundo Hymes (1972), determinariam as questões relevantes a respeito dos elementos que integram a competência comunicativa no modelo proposto por ele para descrever conhecimentos e capacidades que permitem aos falantes usar a linguagem de acordo com normas, regras e parâmetros de um evento comunicativo numa situação de interação (Bortoni-Ricardo, 2005).

Para a autora supracitada, grande parte dos estudos linguísticos têm-se ocupado de dois desses componentes da definição de competência comunicativa: a linguística formal continua a lidar com o que é “possível”, enquanto a Sociolinguística e a Etnografia da Comunicação voltam-se, principalmente, para o que é apropriado, considerando as condições de produção dos enunciados. Ainda segundo a autora, além da noção de adequação, a de viabilidade é outra dimensão muito importante no conceito de competência comunicativa hymesiano, visto que observa a necessidade de propor um termo mais específico para elementos que, na teoria chomskiana, ficaram englobados no conceito de performance. Por isso, em sua revisão da teoria de Chomsky, a viabilidade envolve tanto performance quanto aceitabilidade.

A respeito do conceito de viabilidade, Bortoni-Ricardo (2005, p. 62) propõe uma ampliação para além de contingências, como a limitação de memória, incluindo nele todos os recursos da língua, gramaticais, de vocabulário, de estratégias retóricas-discursivas etc., necessários para viabilizar um ato de fala². De acordo com essa concepção, as pessoas adquirem tais recursos à medida que vão expandindo suas experiências na comunidade onde vivem e interagem, passando a assumir diferentes papéis sociais. Isso significa que, quanto mais tarefas comunicativas diferentes um falante experiencia, mais recursos comunicativos se incorporam ao seu repertório linguístico. Assim, se o falante não tiver acesso a esses recursos, seu ato de fala pode ser inviabilizado.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 62) trata dos recursos comunicativos do ponto de vista dos “processos sociais e da variação intraindividual, de natureza estilística, associando-a à viabilidade do comportamento comunicativo desse indivíduo”. Nesse sentido, algumas condições podem influenciar a viabilidade da interação, dentre elas o apoio do contexto situacional³, a complexidade cognitiva das tarefas comunicativas

² Segundo Hymes (1974), ato de fala é a unidade mínima no estudo da fala, em uma perspectiva etnográfica.

³ De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), o contexto situacional não é simplesmente o ambiente físico onde ocorre a comunicação. Ele não é estático e se altera à medida que a comunicação se desenvolve. Constitui-se pela ação dos interlocutores, consistindo nas definições compartilhadas sobre as situações e os papéis sociais dos interagentes.

e a familiaridade com que os falantes realizam essas tarefas. Como toda e qualquer comunicação é apoiada pelo contexto situacional, não é difícil perceber que, quanto menor a dependência contextual, mais explícitos devem ser os enunciados, sendo que os falantes precisam utilizar vocabulário específico, sequenciadores e operadores lógicos, para que seu discurso seja mais claro e objetivo.

Entendemos que a viabilidade de um ato comunicativo depende das condições que tem o falante para realização desse ato, as quais dizem respeito às variedades linguísticas que ele utiliza, aos recursos linguísticos que domina, ao esforço cognitivo que determinada tarefa comunicativa lhe exige, às condições contextuais da situação que envolve a interação e ainda à familiaridade do falante com determinadas tarefas comunicativas. Isso nos leva a compreender que diferentes graus de complexidade cognitiva podem ser exigidos de um falante, dependendo da tarefa comunicativa que lhe é proposta e dos objetivos estabelecidos.

Neste estudo, compreendemos que a noção de “competência gramatical” é um componente essencial do conceito de competência comunicativa proposto no modelo hymesiano, mas não o mais importante, como podemos perceber a partir de sua afirmação de que existem regras gramaticais que não teriam utilidade sem as regras de uso da língua, assim como existem regras de uso da língua que não teriam utilidade sem as regras gramaticais. Destacamos esse ponto para realçar que esse conhecimento conduz o professor à reflexão sobre a necessidade de ensinar uma língua não a partir de regras do sistema linguístico em si mesmo, mas dos contextos de uso, pois, nos enunciados (orais ou escritos) ou nas práticas discursivas, é que se torna possível explicar o funcionamento dos fenômenos linguísticos.

Ao proporcionar diferentes possibilidades de análises dos recursos linguísticos, a partir dos contextos de uso, os professores agem em consonância com o que expõe o modelo teórico hymesiano sobre a noção de competência comunicativa, o qual, reiteramos, para além do conhecimento comum da estrutura da língua que o falante possui e que permite ao falante-ouvinte (ideal) produzir e compreender um conjunto infinito de sentenças de modo criativo, considera os falantes em suas realidades comunicativas, segundo uma teoria na qual fatores sociais e culturais são essenciais.

Em suma, o conceito de competência comunicativa integra necessariamente a noção de competência cultural, ou conjunto do total de conhecimentos, habilidades ou estratégias utilizadas pelos falantes em uma dada situação comunicativa, pois todos os aspectos da cultura⁴ são relevantes, sendo que alguns apresentam maior relação com as formas e os processos comunicativos.

⁴ Para Goodenough (1964, p. 36), “cultura consiste em tudo aquilo que as pessoas têm de acreditar a fim de operarem de uma maneira aceitável pelos membros dessa sociedade”.

A noção de competência comunicativa possibilita a associação entre a linguagem e os contextos sociais, estando diretamente relacionada com o conceito de competência cultural, ou seja, com tudo que envolve o conjunto total de conhecimentos e habilidades que os falantes mobilizam em uma determinada situação comunicativa. Finalmente, refere-se aos conhecimentos e práticas para o uso e a interpretação contextual da fala compartilhada por uma comunidade.

Os saberes (sócio)linguísticos que possibilitam promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos

Em nosso estudo, buscamos analisar, por meio da Etnografia Colaborativa, como as docentes compreendem os saberes (sócio)linguísticos que utilizam em sala de aula e como tais conhecimentos podem constituir ou ser ampliados para constituírem subsídios que, fundamentados teoricamente, possibilitem o desenvolvimento linguístico dos alunos. Por meio do diálogo, do compartilhamento de ideias, de crenças e de atitudes em situações de interação com as interlocutoras colaboradoras da nossa pesquisa, as reflexões sobre a prática pedagógica fizeram vir à tona contradições, angústias, necessidades, experiências e possibilidades.

Assim, buscamos ampliar a conscientização das docentes sobre esses conhecimentos, por meio de exercícios tanto teóricos quanto práticos, no sentido de elucidar os saberes (sócio)linguísticos construídos ao longo da formação inicial e contínua e aplicados em sala de aula. As reflexões teóricas promovidas, colaborativamente, na perspectiva da Sociolinguística, possibilitaram a compreensão de como esses conhecimentos podem contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio.

Para desenvolver a autorreflexão e, a partir dela, colaborar teoricamente, partimos da revisão de literatura da tese (textos enviados previamente para as docentes), das observações em salas de aula e das análises das entrevistas semiestruturadas, situações em que as docentes evidenciaram suas dificuldades, seus anseios, suas crenças e concepções acerca do ensino de língua portuguesa. A partir do que nos foi relatado nas entrevistas, convidamos as professoras para um primeiro diálogo colaborativo, pois, como afirma Bandeira (2014, p. 75), “a reflexão em contexto de colaboração é caracterizada pela relação dialógica”, em que não devemos nem manipular nem dirigir a ação, mas sim nos colocar como par, cujo papel é mediar e organizar as questões desencadeadoras da reflexão no decurso da pesquisa, buscando desenvolver uma relação em que todos possam expressar suas opiniões, suas concepções e compreensões a respeito das temáticas em questão. Para Freire (1983, p. 43), o sentido de ser dialógico “[...] é não invadir, é não manipular [...]”.

Considerando que as relações dialógicas se manifestam por meio da fala, tida como um ato social, como um comportamento cultural, portanto, interrelacionada à organização social de seus falantes, partimos das falas das professoras e de seus significados para acessar seus contextos sociais, seus mundos, suas histórias, suas aspirações e expectativas, bem como para manter relações dialógicas em nossos encontros colaborativos.

No processo da pesquisa, as entrevistas, observações e sessões dialogadas estiveram intrinsecamente relacionadas, de modo que as duas primeiras (realizadas também em 2021) constituíram estratégias de reflexão para a mediação das últimas e, conseqüentemente, possibilitaram a nós e às professoras uma melhor compreensão de suas práticas ao longo desse processo. Assim, as três sessões que descrevemos a seguir foram conduzidas a partir da leitura e da discussão de textos que enfocam temas relevantes ao objeto de estudo, bem como de questionamentos que nos fizeram repensar a relação entre os saberes socialmente construídos e a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Nessas sessões, os temas foram colocados em discussão ao mesmo tempo que lembrávamos suas falas nas entrevistas semiestruturadas ou nos eventos em sala de aula em que elas mesmas destacavam também alguma fala ou interação dos alunos.

A cada sessão de diálogo, com base nas leituras empreendidas, observávamos um redimensionamento das falas, evidenciando a reflexão e a problematização em curso. Os textos previamente enviados para a leitura foram partes da tese que tratavam das nossas categorias de análise. Tais categorias foram delimitadas, primeiramente, a partir da leitura da literatura especializada e da relação que mantinham com o objeto de estudo e, posteriormente, da relação com os eventos observados e com as falas das professoras obtidas durante as entrevistas.

A seguir apresentamos um quadro-síntese das temáticas abordadas nas sessões de diálogos colaborativos e das falas das docentes implicadas em cada uma das seções.

Conforme já explicitamos, as sessões de diálogos colaborativos se alicerçaram na base teórica da Sociolinguística, nas análises das ações visualizadas na prática pedagógica das docentes e nas análises das entrevistas semiestruturadas. Desse modo, realizamos três sessões de diálogos colaborativos que ocorreram após as entrevistas e paralelamente às observações, propiciando a interpretação da relação teoria-prática.

Durante as sessões nos colocamos como interlocutoras, oferecendo atenção especial às informações dadas e, sempre que necessário, fazendo intervenções cautelosas no sentido de estimular respostas centradas em questões do interesse deste estudo e em proporcionar a autorreflexão. As sessões aconteceram pela plataforma *Google Meet*, nos meses de agosto, outubro e novembro de 2021, sendo todas as falas gravadas em áudio e vídeo para melhor acompanhamento e para facilitar nossas análises. Os encontros se organizaram a partir de falas, questionamentos, leituras e discussões de trechos dos textos selecionados para a leitura que se relacionavam com situações vivenciadas nos eventos em sala de aula.

Quadro 1. Síntese das temáticas discutidas durante as sessões de diálogos e referencial teórico utilizado

Temática	Falas implicadas nas sessões	Principais Referências
Seção 1 – Interação, oralidade e letramentos, mediados por gêneros discursivos, crenças e saberes anteriores sobre ensino de língua.	As interlocutoras observam a importância de realizar atividades que envolvam mais a participação dos alunos e o trabalho com os gêneros orais, mas evidenciam as dificuldades ocasionadas pelo contexto de aulas <i>on-line</i> e pelo próprio sistema que, de certa forma, exige um trabalho mais efetivo com a escrita, em decorrência das avaliações externas.	Bortoni-Ricardo (2005); Costa (2016); Erickson e Schultz (2013[1981]; 1982); Gumperz (1982); Brasil (2018)
Seção 2 – O tratamento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.	As interlocutoras reconhecem o fenômeno da variação e a importância de discuti-lo em sala de aula para combater o preconceito linguístico, relacionam esse conhecimento a situações específicas de uso da linguagem por elas e pelos alunos. Entretanto, o tratamento permanece circunscrito ao ensino de variação linguística como conteúdo, sem discussão aprofundada da pluralidade de línguas existentes no Brasil, bem como das variedades do português brasileiro.	Bortoni-Ricardo (2005); Bortoni-Ricardo e ROCHA (2020); Faraco (2008, 2015); Brasil (2018)
Seção 3 – A abordagem do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.	As interlocutoras compreendem a língua como estrutura, entretanto, P1 evidencia que a língua também é um fenômeno variável, embora nenhuma das professoras tenha demonstrado abordar a variabilidade dos fenômenos gramaticais de modo sistemático, funcional, inclusive, partindo dos usos linguísticos dos alunos para a reflexão e a sistematização dos aspectos gramaticais, o que significa trabalhar de forma integrada ao desenvolvimento da leitura, da interpretação, da produção textual e de questões relacionadas à variação linguística.	Traváglia (2002); Vieira (2017, 2019); Hymes (1972a, 1972b); Brasil (2018)

Fonte: Entrevistas e observações produzidas no primeiro momento da pesquisa (2021).

No processo de análise das observações e das entrevistas, percebemos que as concepções, as crenças e os pressupostos adquiridos durante a formação inicial e contínua das docentes, circunscrita em um contexto histórico, social e cultural, constituem os saberes construídos e manifestados pelas professoras, os quais nem sempre estão de acordo com os pressupostos da Sociolinguística. Em face dessa realidade, os diálogos colaborativos buscaram empreender possibilidades de repensar, questionar, reformular, rever, ampliar ou aprofundar conhecimentos teóricos adquiridos pelas professoras em outros contextos, como na vida acadêmica, por exemplo.

Nesse âmbito, o processo de formação pelo qual passam as docentes, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o desejo de responder adequadamente às exigências sociais e de favorecer às condições de desenvolvimento linguístico dos alunos promovem as condições para a construção de saberes pelas docentes. Tais saberes foram tipologicamente identificados neste estudo, considerando a base teórica adotada e as temáticas especificadas no Quadro 2, da seguinte forma: saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, saberes estratégicos e interacionais, saberes conceituais e experienciais.

Os saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar emergiram tanto nas falas das professoras quanto nos eventos em sala de aula em que foi evidenciada a exigência do processo de transmissão de conhecimentos da cultura acumulada. Esses saberes foram identificados em atividades ou ações que privilegiam a transmissão do sistema de regras da gramática normativa sem nenhuma contextualização ou relação com os usos linguísticos dos alunos. Como exemplo dessas atividades ou ações, podemos citar o predomínio de atividades que privilegiam a escrita em detrimento da oralidade, uma vez que esta não é cobrada em avaliações externas.

Nem sempre as professoras têm consciência de que determinadas ações se dão em função do que é imposto pela escola, como ficou evidenciado em entrevista, quando P2 respondeu que não se sentia pressionada pela gestão. Assim, compreendemos que as formas encontradas pelas docentes para atender às exigências do sistema e da cultura escolar manifestam saberes construídos por elas para dar conta do que exigido. “Ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais e revelam o currículo oculto [...]” faz parte da nossa tarefa de etnógrafo, como assevera Erickson (2001, p. 13), tal desvelamento é necessário para que possa ser encarado criticamente pelos professores.

Sabemos que, em nossa sociedade, existem várias relações de poder que constituem e caracterizam a vida social. Em Foucault (1988), essas relações são apresentadas como indispensáveis para a manutenção da própria sociedade, logo esse poder:

[...] deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentimento do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1988, p. 193).

Na instituição escolar não é diferente, visto que a gestão, por exemplo, exerce poder e controle sobre os docentes e os alunos, mas também tem seu poder controlado pela legislação e pelos órgãos oficiais, como as secretarias estaduais e municipais de educação. Os pais, por sua vez, também exercem poder sobre a instituição, quando expressam seus anseios de que seus filhos sejam aprovados no ENEM, por exemplo. Já os professores também exercem poder sobre a escola e sobre os alunos. Desse modo, esse poder é entendido como algo que é exercido e transmitido pelos indivíduos em uma rede de relações, como algo que circula. O docente, em seu processo de construção de saberes, não é simplesmente um corpo que se ajusta ao poder da instituição escolar, pois ele também exerce poder e, como sujeito de poder, é capaz de provocar transformações, mudanças etc. Nesse sentido, nos diálogos, buscamos promover o entendimento de que os saberes construídos para atender às exigências do sistema e da cultura escolar precisam ser avaliados criticamente pelas docentes, para que possam compreender quando não constituem possibilidade para um ensino de língua produtivo e, desse modo e nesse sentido, serem capazes de ressignificá-los e de transformá-los.

Os saberes que estamos denominando de estratégicos e de interacionais correspondem aos conhecimentos em que as professoras evidenciam a busca por resultados eficazes, por estratégias e atitudes que promovam a maior participação dos alunos nas aulas, a exemplo das estruturas de participação que constroem com os alunos no processo de interação; das relações que estabelecem entre o conhecimento novo e os conhecimentos que os alunos já possuem, entre “o tema” de um texto ou de uma aula e os contextos sociais, culturais e linguísticos dos alunos. Tais saberes são evidenciados em atitudes que revelam como lidar com o cotidiano, com os desafios da prática pedagógica, especialmente os que se colocam para o professor de Língua Portuguesa, tais como eliminar preconceitos, priorizar o funcionamento da linguagem na realidade dos falantes, priorizando esse uso real em sala de aula.

A análise etnográfica dos eventos, dos registros de áudio e das entrevistas nos fez perceber que esses saberes não aparecem isolados uns dos outros, mas surgem imbricados e intimamente relacionados. Entretanto, em alguns desses eventos, foi possível observar que pode haver predominância de determinados saberes em relação aos demais. Por exemplo, os saberes sobre estratégias que favorecem a participação e a interação dos alunos foram manifestados, principalmente, nas aulas cujo objetivo era a leitura, a interpretação de textos e a produção de textos, momentos em que eles parecem mais relevantes para promover a efetiva participação dos alunos do que os saberes conceituais.

Por último, o que estamos denominando saberes conceituais e experienciais se referem aos conhecimentos das docentes sobre ensino de língua e o que significa ensinar uma língua, sobre suas crenças em relação a esse ensino, sobre como concebem a variação linguística e o tratamento dado a ela e aos fenômenos gramaticais em sala

de aula. Entendemos que esses conhecimentos são conceituais e experienciais, pois são demonstrados a partir das concepções assumidas e da forma como experienciam tais concepções. Nesse sentido, os saberes construídos se manifestaram de forma diferente em cada turma.

A partir das observações e entrevistas, compreendemos que a P1 demonstra conceber a variação como um fenômeno inerente à língua, portanto, sabe que é preciso relacionar seus usos linguísticos aos dos alunos para evitar ou combater o preconceito linguístico. Para isso, realiza a alternância de códigos de modo intencional, pois isso significa se aproximar dos alunos e dos seus mundos. Já a P2 demonstra conceber a língua como uma estrutura, embora também reconheça a existência da variação e procure respeitar os usos linguísticos dos alunos. No entanto, predomina em suas aulas o ensino da gramática normativa, uma vez que os saberes exigidos pela cultura escolar parecem ter um peso maior do que os demais. Foi o que verificamos no trecho do evento de fala descrito a seguir em que a professora apresentou slides com regras da gramática normativa para a concordância verbal e, em seguida, algumas orações, para que os alunos completassem com o verbo adequado, fazendo a concordância em conformidade com tais regras. Nesse momento, ela foi questionada por uma aluna:

A: Professora, ali no item 3, “Os sertões”, eu só queria tirar uma dúvida. Eu falei, mas acho que a senhora não escutou, no caso, a gente sabendo que se trata do livro “Os sertões” é, se eu utilizasse “Os sertões imortalizou Euclides da Cunha”, me referindo a “o livro”, taria errado? Tipo a gente sabendo que se trata de “o livro”...

P2: Não, não, não, eu tenho que ver... Não, a regra diz que você tem que colocar o verbo no plural, viu, no plural, não coloque no singular.

A: Certo.

P2: Você pode colocar no singular, se o especificador aqui, no caso o livro “Os sertões”... mas só que o livro “Os sertões”, ele não tem como você colocar esse “Os sertões”, porque o título do livro é “Os sertões”.

A: E se eu colocar entre aspas?

P2: Se você colocar entre aspas...é, agora você me pegou...não, se você colocar...

A: Se a obra “Os sertões” estiver entre aspas?

P2: É, hunrum... aí dá certo, porque você colocou entre aspas, isolou ele, e coloca um especificador aqui, aí o que foi que aconteceu? Você colocou “o”, o artigo “o”, então ele vai para o singular, porque a regra diz: se antes das palavras escritas que devem ser escritas no plural, que não tem como, e tiver um especificador antes, no singular, então, o que que acontece? O verbo vai concordar com o especificador que está antes, no caso, ficaria como esse aqui “Amazonas”

está no plural, aí você ia, ia isolar ele aqui e ia colocar “O”, né? O “Os sertões” aí ficaria certo, tá bom? Se o especificador estivesse aqui antes, ficaria como aqui “O amazonas”, certo? Agora, se não, se aparecer o próprio nome que esse nome é o nome da obra e o nome da obra se escreve aqui no plural, então tem que ficar o verbo no plural. Se o Amazonas não tivesse aqui, esse o especificador aqui, só tivesse Amazonas, então ia ficar o verbo no plural. Tá certo?

Entenderam?

A: Sim.

Trouxemos esse trecho de aula da turma da 3ª série somente para exemplificar como uma explicação baseada nas regras normativas de concordância verbal, regras fechadas, invariáveis, que nem sempre condizem com as que se manifestam na língua em funcionamento podem levar a situações embaraçosas. Diante da pergunta, a professora ofereceu uma resposta truncada, sem coerência, que talvez tenha confundido mais os alunos do que esclarecido. Isso demonstra que os alunos levantam hipóteses sobre a língua, pois refletem, questionam, são curiosos.

Tais situações observadas em sala de aula nos levaram a compreender que nem sempre os saberes conceituais construídos pelas docentes são vivenciados em sua totalidade, seja porque os conhecimentos construídos foram limitados, seja porque não vivenciar esses saberes pode ser também uma forma de atender ao sistema e à cultura escolar, os quais exigem do professor mais a transmissão de conhecimentos do que a reflexão sobre os usos linguísticos.

Em face do exposto, ressaltamos que, para chegarmos a essa análise-síntese dos conhecimentos construídos pelas professoras, foram observadas particularidades que diferenciam os contextos de trabalho de cada uma, as quais estão detalhadas em nossa tese, nas análises das entrevistas e dos eventos de fala em sala de aula, ou seja, os conhecimentos foram agrupados aqui de forma resumida, a partir do entendimento das análises das sessões de diálogos colaborativos, também detalhadas na tese. A seguir apresentamos alguns trechos das sessões de diálogos colaborativos:

Sessões de diálogos colaborativos

A primeira sessão ocorreu em agosto de 2021, via *Google Meet*, com duração de 1 hora e 20 minutos, cuja temática abordou os processos interacionais desenvolvidos em sala de aula, a importância do desenvolvimento da oralidade e do trabalho com os gêneros orais. Esse recorte se deu a partir de nossas observações em sala de aula, em que percebemos que o trabalho com os gêneros privilegiava a escrita em detrimento da oralidade, em decorrência, principalmente, de se atender às demandas do sistema e da cultura escolar, que valorizam excessivamente as avaliações externas.

Ademais, partiram também das entrevistas semiestruturadas, em que P1 comentou que considerava a temática importante, mas que os gêneros orais eram desprivilegiados na escola como um todo, como afirma a professora da 1ª série, “a escola em si, a gente também, é como se quando a gente trabalhasse a oralidade, como não tem quase nada concreto, a gente fica assim...é como se não fosse...sei lá...a gente trabalha pouco a oralidade” (P1). Aqui ressaltamos que, embora a professora tenha conhecimento de que é necessário trabalhar com os gêneros orais, ela também revela saber que o sistema e a cultura escolar não têm atribuído a devida importância ao trabalho com a oralidade em sala de aula e que esse trabalho não é sistematizado, por isso, segundo a professora, não é um “trabalho concreto”, no sentido de ocorrer de modo esporádico, de não ser avaliado, como fazem com a escrita, por meio das avaliações externas.

Esse saber desautoriza a docente a investir em atividades sistematizadas de produção oral. Era preciso, então, levá-las a perceber que o trabalho com o gênero oral, de modo sistemático e planejado, se constitui como possibilidade para a ampliação da competência comunicativa dos alunos e que o desenvolvimento da oralidade interfere no desenvolvimento da escrita e vice-versa. Desse modo, empreendemos a leitura de trechos do texto previamente enviado como forma de incitar a discussão sobre a importância da produção oral.

Após a leitura, elas demonstraram reconhecer que precisavam trabalhar com os gêneros orais e envolver mais os alunos em atividades com essa modalidade, mas também ressaltaram que as aulas *on-line* dificultavam a realização de seminários, debates, entre outros gêneros orais, conforme o comentário da P1: “esse momento para trabalhar um gênero oral às vezes eu fico receosa, porque tudo pode ser gravado... para eles não estarem tão expostos, às vezes vai um áudio...”. Aqui a professora nos fala das “armadilhas” da internet, já que, para ela, esses áudios e vídeos podem circular e, de alguma forma, ser usados de má-fé, com o intuito de ridicularizar ou prejudicar a imagem de alguém.

A esse respeito, a nossa mediação foi no sentido de concordar com as professoras sobre os riscos de circulação de vídeos e áudios na rede, mas também de destacar que, apesar desses riscos, produções orais são importantes, inclusive, para possibilitar aos alunos uma perspectiva crítica das práticas de linguagem em circulação nas redes sociais. Observamos que, ao trabalhar gêneros digitais, a professora P1 teve o cuidado de alertar os alunos sobre as notícias falsas e as consequências que elas provocam.

Ressaltamos ainda que as atividades com os gêneros digitais também devem ser bastante exploradas, considerando que boa parte dos alunos da escola já domina a escrita e as tecnologias nas redes sociais, o que favorece a efetivação de eventos de letramentos e a produção desses gêneros.

Nesse momento, perguntamos às professoras se já houve alguma situação em que elas sentiram a necessidade de propor a produção de um gênero em decorrência de outro. A P2 lembrou que, na Olimpíada de Língua Portuguesa, os alunos deveriam produzir um vídeo sobre o lugar onde vivem e que, para isso, seria interessante propor a eles que planejassem uma entrevista com pessoas da comunidade antes de produzirem os vídeos. Corroboramos essa fala e acrescentamos que essa seria uma excelente oportunidade para produzirem um gênero oral. Com a mediação da professora, eles iriam redigir primeiramente o roteiro da entrevista, sendo estratégico levar para a leitura em sala de aula textos com entrevistas de pessoas conhecidas, que tratassem de temas significativos para eles. Nessa ocasião, a professora oportunizaria o conhecimento das características “relativamente estáveis” do gênero e suas condições de produção, orientando como as perguntas deveriam ser planejadas e como selecionar os entrevistados. Ao produzir o roteiro das perguntas, eles também estariam realizando uma produção textual escrita, assumindo, na execução da entrevista, um papel na vida cotidiana, o de entrevistador, sem desconsiderar o papel de aluno, pois usar um gênero, oral ou escrito, significa assumir um papel e interagir com pessoas que também assumem determinados papéis (Alves-Filho, 2011). A P1 acrescentou que também seria interessante assistir a vídeos de entrevistas, para observar a linguagem utilizada.

Destacamos que o trabalho com um gênero oral, por exemplo, pode implicar a necessidade de produção de um gênero escrito e vice-versa. Essas discussões sobre as produções textuais oral e escrita também propiciaram a reflexão de que a aprendizagem de uma modalidade interfere na aprendizagem da outra, como podemos observar na fala da P1:

P1: No momento da oralidade, os alunos nem sempre usam a norma-padrão ou a norma culta; na escrita, é de outro jeito, porque ele teve mais tempo pra pensar, pra fazer, mas, na oralidade, ele falaria assim sempre, mas, como ele já teve um processo de lapidação da escrita, ele também aprimora a fala.

Essa reflexão feita pela docente demonstra a compreensão da relação entre fala e escrita no contexto de ensino e aprendizagem, percebendo que não somente a fala influencia a escrita, mas também que a aprendizagem de uma variedade culta escrita interfere na produção de um estilo de fala mais monitorado, ou seja, oralidade e escrita se complementam no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda sessão teve como temática o tratamento da variação linguística em sala de aula, uma vez que observamos a necessidade de aprofundar a temática da variação linguística, pois as noções de “certo” e “errado” ainda estão presentes nas concepções de professores e alunos relativas à linguagem, podendo ser reflexo de um ensino que não vivencia a variação linguística, apenas conceitua o tema e o trata em unidades isoladas.

Desse modo, buscando incitar discussões em torno do tema e superar a superficialidade com que a variação linguística é tratada em sala de aula, discutimos com as professoras o texto previamente enviado para a leitura, o qual abordava, dentre outras questões, a perspectiva de Faraco (2017), de que os alunos precisam reconhecer a função sociocultural das variedades denominadas de norma culta e identificar as causas do seu prestígio, compreendendo que essa norma culta também varia em função do gênero e da modalidade, bem como conhecer a história econômica e sociocultural da sociedade brasileira. Para isso, é indispensável ao professor de Língua Portuguesa um conhecimento mais amplo e aprofundado da nossa história e da nossa realidade sociolinguística, compreendendo como se deu sua constituição e percebendo que fatores atuam hoje nesse panorama. Tal conhecimento, estrategicamente, se constitui como base para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Durante o processo de leitura e discussão do texto, a P1 destacou: “vimos Sociolinguística há 20 anos, em uma disciplina de 30h, e os nossos professores não tinham o conhecimento que têm hoje”. A professora evidencia que muitos dos conhecimentos mais recentes produzidos pela pesquisa sociolinguística não têm chegado até elas, pois a formação contínua que deveria ser promovida pelos sistemas de ensino raramente acontece. A partir dessa discussão, inferimos que a superficialidade com que a variação é tratada nas aulas talvez seja reflexo da formação inicial e contínua pela qual passaram as professoras, pautada na concepção mais tradicional da variação linguística e na valoração do “certo” e do “errado” como valores absolutos, como destaca Faraco (2015).

Dentre os questionamentos que fizemos, perguntamos sobre a compreensão das docentes em relação aos conceitos de “norma-padrão”, presentes no texto, se seria o mesmo que norma culta. Nossa intenção era promover uma discussão sobre esses conceitos e introduzir as noções apresentadas por Faraco (2008), comparando-os. As professoras comentaram:

P1: Acho que não é a mesma coisa não, por exemplo, o padrão culto usado pelo jornal nacional, ele não usa o que tem na gramática, não usa a segunda pessoa, por exemplo. Essa gramática normativa, nem as pessoas de alto grau de escolaridade no Brasil não usam esse português. [...]. O texto não esclarece e deixa a dúvida para o professor.

P2: São diferentes. Tem diferença, sim.

A partir daí, discutimos o conceito de norma-padrão e de norma culta, destacando que, no texto estudado, como P1 verificou, ficou evidente que, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 506), os limites entre esses conceitos não são claros, pois, quando se diz “ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem

ser legitimadas”, coloca-se a norma-padrão como uma das variedades usadas pelos falantes em situação culta de letramento e, conseqüentemente, a que deve ter primazia no espaço escolar, quando, na verdade, a “norma-padrão”, segundo Faraco (2008, 2015), é uma norma de referência, artificial, que se distancia das variedades linguísticas efetivamente praticadas, inclusive pelos falantes cultos, não sendo, portanto, uma variedade linguística. Nesse sentido, Freire (2020) ressalta que a norma culta escrita brasileira presente em textos escritos que circulam em instâncias sociais padronizadoras da língua, tais como a academia e a imprensa, trazendo reflexos da norma-padrão, mesmo assim é variável e heterogênea.

Promovemos algumas discussões com o objetivo de levar as professoras a refletirem sobre possibilidades de trabalhar a consciência dos alunos em relação à variação linguística. A esse respeito, a P1 comentou:

P1: A gente percebe que, quando a gente trabalha a variação linguística com os alunos, é como se a gente desse um green card pra eles que permitisse a eles “ah, pois agora eu posso me expressar”, porque até então eles ficam parados com medo do erro, principalmente na oralidade, mas, nas salas de aula de ensino médio, a gente ainda trata isso de forma tímida, porque a gente está preocupada com um programa a se cumprir, com as exigências de colocar esse menino não sei onde no futuro, e a gente vai até atropelando as coisas [...], mas, quando a gente trabalha a questão da variedade linguística e quando eles vão percebendo que existem vários falares e todos eles são possíveis, é como se a gente desse uma libertação pra eles pra eles falarem mais...

P2: Eu vejo exatamente isso: que há uma predominância da variação linguística, é exatamente usar esse método de mostrar esse uso, e não recorrer para a gramática como a gente está acostumada, a querer uma regra fixa.

A fala da P1 revela a sua percepção de que considerar as variedades linguísticas que os alunos utilizam nas suas vivências sociais, bem como a capacidade de se expressarem nessas variedades, têm o significado de “libertação” para esses estudantes. Ela também observa que, quando se explica para o aluno que a sua fala não é errada, ele perde o medo de se manifestar. Entendemos que dar aos alunos a liberdade de falar nas aulas é indispensável, pois os incita a participar com mais frequência dos eventos comunicativos promovidos na escola, sendo que, quanto mais tarefas comunicativas desempenham, mais aprendem a usar e a monitorar a linguagem de acordo com a situação ou evento comunicativo, seja de fala, seja de escrita, favorecendo a ampliação da sua competência comunicativa. Por outro lado, o discurso da P2 em relação à variação se mostra confuso, uma vez que ela vê a variação como um método de ensino baseado na análise dos usos linguísticos, diferindo do ensino de gramática a que ela está acostumada, baseado na transmissão de “regras fixas”.

Por fim, a terceira sessão, realizada em 17 de novembro de 2021, teve como objetivo refletir sobre o tratamento do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, buscando, no processo colaborativo discutir, rever, repensar e/ou ampliar os saberes conceituais e experienciais já construídos pelas docentes, os quais foram manifestados nas observações e entrevistas.

Retomamos algumas falas enunciadas pelas docentes nas entrevistas e perguntamos se ambas concordavam com a pressuposição de que os alunos não participavam de aulas que enfocam os temas gramaticais por “medo de errar”, ao que elas responderam afirmativamente. Relembramos também as suas falas sobre as aulas de leitura e produção textual, quando observaram que, ao relacionar as temáticas dos textos aos conhecimentos dos alunos sobre tais assuntos, a participação era bem maior, pois eles expressavam seus pontos de vista, especialmente quando se tratava de temas polêmicos, como violência, religião, política, entre outros. Nossa intenção ao retornar essas falas foi levá-las a perceber que, quando propiciam aos alunos relacionar um tema de estudo a um conhecimento que já possuem, certamente, favorecem a ampliação da capacidade de análise e discussão desse tema.

Isso vale para o trabalho com os aspectos gramaticais também, se considerarmos que os alunos já conhecem as regras da gramática interna da língua. Eles podem até não dominar as nomenclaturas dos termos, mas sabem empregá-los de modo que façam sentido. É daí que o professor pode partir para levar os alunos a refletirem sobre a língua, analisando como ela funciona e como se organiza também em outras variedades. Nessa perspectiva, buscamos discutir com as nossas interlocutoras sobre a possibilidade de abordarem os temas gramaticais associando-os aos conhecimentos linguísticos dos alunos e aos sentidos dos textos que elas trabalham nas aulas de leitura e produção. A respeito da importância de contextualizar o que deve ser trabalhado, comentaram o seguinte:

P1: Eu não sei se você recorda de uma charge que tinha o Ministro da Educação, que eu senti a necessidade/dificuldade do aluno de contexto. Para ele interpretar o texto, ele tem que conhecer o contexto, e o aluno não conhece, não sabe o que está acontecendo ao nosso redor, em nosso país. Não é que ele precisa conhecer o ministro, mas ele precisava saber o que tava acontecendo naquele momento [...].

P2: Quando eu usei a temática do Lázaro, aí como tava a coisa toda do Lázaro, foi mais motivador, aí eles discutiram bem. Quando tem um conteúdo de repercussão nacional que a gente liga, aí surte um efeito bom.

Essas falas reforçam a percepção das docentes sobre a necessidade de contextualizar. Desse modo, aproveitamos essas discussões para ressaltar que o trabalho com os temas gramaticais também pode partir de uma notícia jornalística, de uma

reportagem, de um conto, de uma crônica, de uma música, bem como de um texto produzido pelos próprios alunos. É bem mais interessante que esse trabalho comece pela observação dos fenômenos linguísticos no que é mais concreto, palpável, para chegar à sistematização, do que pelas listas de regras das gramáticas normativas. É importante levá-los a observar que as escolhas linguísticas também colaboram para a construção do sentido do texto, com a ressalva de que não é produtivo trabalhar com diversos aspectos gramaticais ao mesmo tempo, devendo o professor, de acordo com o planejamento, selecionar temas gramaticais que se relacionam para abordá-los de forma conjunta, como a concordância nominal e a verbal.

Usamos o exemplo da concordância para tratar de um tema variável, porque foi uma das categorias gramaticais abordadas em sala de aula (3ª série), na qual observamos que os saberes conceituais deram lugar aos saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, uma vez que o processo de comparação, correlação, relativização entre diferentes variedades linguísticas do português brasileiro foi substituído pela transmissão de regras da gramática normativa, de modo fechado, sem espaço para reflexão acerca de outras formas de fala ou de outras variedades. Questionamos: por que não proporcionar aos alunos a visão de que a concordância é um tema variável e que existem diferentes formas de realizá-la?

Ao final das discussões, buscamos instigar as professoras a relacionarem sua prática com o referencial teórico utilizado nas sessões, pedindo que expressassem suas reflexões acerca do que foi discutido e do que elas acreditavam que poderiam fazer para ampliar cada vez mais o desempenho linguístico dos alunos. A professora da primeira série disse o seguinte:

P1: Assim, eu vejo que em muitos conceitos os estudiosos na língua divergem, os gramáticos...pra eu explicar pra eles polissemia e homonímia, até os gramáticos divergem, nos exemplos, você encontra um mesmo exemplo, um autor dizendo que é polissemia, o outro dizendo que é homonímia. Aí diz: no sentido conotativo é polissemia, aí você vai olhar se aquela palavra tem duas origens etimológicas, ali é homonímia. Aí eu digo: meu Deus! Como é que o aluno vai saber estudar etimologia... [...] O interessante mesmo é a gente suscitar nos alunos a vontade de aprender, porque, quando eles gostam da língua, de estudar a língua, pronto, eles vão atrás...

Essa observação da P1 revela sua compreensão acerca do que foi discutido, no sentido de que, para promover o desempenho linguístico dos alunos, não basta se prender ao ensino de conceitos e regras da gramática normativa, uma vez que muitas dessas regras e dos exemplos modelares presentes nos compêndios são ambíguos e não dão conta de explicar os usos reais dos falantes de uma língua. “Suscitar nos alunos a vontade de aprender”, como disse a professora, é despertar neles a curiosidade e o

interesse pela observação dos dados linguísticos, favorecendo à atitude de questionar, levantar hipótese, para posteriormente analisar e sistematizar, de acordo com o que propõe Perini (2016). Nesse sentido, ressaltamos que o desejo revelado pela docente de fazer o aluno gostar de estudar a língua só será possível em uma abordagem que leve em conta a língua em uso, ou seja, o estudo do componente gramatical vinculado aos textos orais e escritos que circulam em contextos sociais, exercendo uma função sociocomunicativa. Fora desse universo, o estudo da língua é pura abstração e não provoca o interesse dos alunos, muito menos entusiasmo e admiração.

No processo desta pesquisa, os diálogos e as discussões desenvolvidas, por meio da etnografia colaborativa, criaram as condições para a reflexão crítica e, consequentemente, para a expansão da consciência do fazer pedagógico em relação com a teoria sociolinguística. Como reflete Freire (2011, p. 15), “[...] conscientização muitas vezes significa o começo de uma posição de luta”, a qual pode dar início ao movimento de mudança, de resignificação, de transformação possibilitado pelo agir consciente e colaborativo, que produz não somente o conhecimento de si mesmo, mas o reconhecimento necessário e indispensável da relação com o outro e com o contexto.

Nosso intento era fazê-las refletir que, assim, os alunos perceberiam que uma regra de concordância que foi utilizada em um texto deles, por exemplo, ainda que não esteja em conformidade com as expressões cultas, é sim uma regra variável, isto é, embora não esteja adequada à modalidade escrita ou ao gênero a que pertence o texto, em outros gêneros e em outros contextos, tal regra pode funcionar e fazer sentido.

Considerações Finais

Tratar dos saberes (sócio)linguísticos de professores nos demandou operar com um conjunto amplo de concepções, crenças e atitudes que perpassam suas ações e estão diretamente envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem da língua. Isso vai muito além de compreender métodos e técnicas de ensinar, pois é preciso interpretar “como padrões de organização social e cultural, locais e não-locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social”, como explica Bortoni-Ricardo (2008, p. 41-42), com base em Erickson (1990). As ações e falas docentes detalhadas em nosso processo de análise e interpretação nos possibilitaram perceber como a organização social da aula depende das relações que as professoras estabelecem, a partir desse conjunto de saberes construídos no seu contexto histórico, social e cultural.

Os resultados da pesquisa permitiram compreender também que os saberes (sócio) linguísticos docentes são indissociáveis dos contextos sociais, históricos e culturais em que foram produzidos, pois é onde se dão: 1) o processo de formação docente, 2) a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e 3) o desejo de responder adequadamente às exigências sociais e de favorecer às condições

de desenvolvimento linguístico dos alunos. Tudo isso promove as condições para a construção desses saberes, tipologicamente identificados, considerando a base teórica adotada, da seguinte forma: saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, saberes estratégicos e interacionais, e saberes conceituais e experienciais.

Nos diálogos colaborativos, fizemos emergir esses saberes a fim de promover a discussão acerca de quais deles estão em conformidade com as teorias sociolinguísticas e de que modo sua aplicação pode contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, visando que as professoras conseguissem perceber quando esses saberes são estratégias positivas para promover um ensino de língua produtivo e quando não são. Assim, buscamos encontrar, no processo dialógico e colaborativo, soluções teóricas para ampliar os saberes ou transformá-los, quando necessário.

Em face do exposto, concluímos que alcançar o objetivo maior que se pretende para o ensino de língua, qual seja o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, requer muito mais do que dominar um conjunto de saberes técnicos e conceituais. Exige, sobretudo, uma consciência do que fazer com os saberes que possuímos, para definir até que ponto eles se constituem em possibilidade de alcançar determinado objetivo. Desse modo, o que não é possibilidade pode ser transformado, modificado para vir a ser. E a consciência do que não sabemos, como diz Freire (2006), é o que nos move para a descoberta, mas isso só é possível por meio de processos que incluem pesquisa, reflexão e colaboração.

Referências

ALMEIDA E SILVA, R.; PETRONI, M. R. Formação do docente de português e o programa GESTAR II. *Revista Moara*, Pará, n. 36, p. 158-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1109/1554>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ALVES-FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, H. M. M. *Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito]: realidade e possibilidades*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular* – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Teacher's Professional Knowledge Landscapes*. Toronto: OISE Press, 1995.
- COSTA, C. S. S. M. *Letramentos: por uma alfabetização culturalmente sensível*. Teresina: EDUFPI, 2016.
- DIAS, P. M. C. R. *As contribuições da Sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.
- ERICKSON, F. *Ethnographic description in Sociolinguistics*. Berlim; Nova York: Walter de Gruyter, 1988.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: FINN, R.; ERICKSON, F. (ed.). *Research in teaching and learning*. Nova York: MacMillan Publishing Company, 1990. p. 77-194.
- ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org.). *Cenas de sala de aula*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.
- ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. Tradução de Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1981]. p. 215-234.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.
- FARACO, C. A. Gramática e ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 11-26, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443/15343>. Acesso em: 5 set. 2021.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, G. C. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 659-80, 2020. Disponível em: | <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32219>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- GARCIA, C. M. *Fomarción del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.
- GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (org.). Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972a. p. 0-00.

HYMES, D. Introduction. *In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (org.). Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College, 1972b. p. 0-00.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condição de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 0-00.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In: VIEIRA, S. (org.). Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82. Disponível em: <http://www.posvernaculas.lettras.ufrj.br/images/Posvernaculas/10-publicacoes/E-book%20Gramatica/Gram%C3%A1tica-Variacao-e-Ensino.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Declaração de Autoria

Declaramos, para os devidos fins, que o artigo é de nossa autoria e que todas as informações apresentadas no trabalho são de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais contribuíram conjuntamente para a elaboração deste artigo.

Conflito de interesse

Declaramos, para os devidos fins, que não há conflitos de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, político e/ou financeira, relacionado ao referido artigo.