

## MEMÓRIAS: uma sequência didática em meio à variação linguística

MEMOIRS: a didactic sequence in the midst of linguistic variation

Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6183-5296>

### Resumo

Este artigo objetiva provocar reflexões a respeito da variação linguística no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando-se pressupostos da Sociolinguística na competência comunicativa dos educandos, por meio da elaboração e aplicação de sequência didática, em uma escola pública de Ensino Fundamental. Para enfatizar o papel da escola na perspectiva de ensino voltada à pedagogia da variação linguística, os recortes teórico-metodológicos mobilizados perpassam por Geraldi (1984, 1996, 1997 e 2012), Kleiman (1997), Bagno (2001 e 2007), Soares (2004), Bortoni-Ricardo (2004 e 2008), Oliveira (2008), Marcuschi (2008 e 2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). O desenvolvimento da sequência didática, focada no gênero textual memórias, proporcionou atividades interativas com o uso de recursos diversificados incluindo as tecnologias de comunicação, o exercício da leitura e escrita, inferências, apreensão de significados, e a percepção da variação linguística nos discursos das comunidades de pertencimento. Ampliando-se, assim, expectativas de aprendizagem através da conscientização de que a língua é produto da atividade social que movimenta e muda.

**Palavras-chave:** Variação linguística, Sequência didática, Memórias.

### Abstract

This work aims to provoke reflections about the linguistic variation in Portuguese language teaching and learning, considering the sociolinguistic presuppositions in the communicative competence of the students, through the elaboration and application of didactic sequence, in a public elementary school. In order to emphasize the role of the school in the perspective of pedagogy of linguistic variation, the theoretical-methodological cuts mobilized pass through Geraldi (1984, 1996, 1997 and 2012), Kleiman (1997), Bagno (2001 and 2007), Soares (2004), Bortoni-Ricardo (2004 and 2008), Oliveira (2008), Marcuschi (2008 and 2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). The development of the didactic sequence, focused on the textual genre of memories, provided interactive activities with the use of diversified resources including communication technologies, reading and writing practice, inferences, apprehension of meanings, and the perception of linguistic variation in the discourses of belonging communities. Thus, broadening expectations of learning through awareness that language is the product of social activity that movement and change.

**Keywords:** Linguistic variation, Didactic sequence, Memoirs.

### 1. Apresentação

Ao adentrarmos a ciência Linguística, em especial neste trabalho o campo da Sociolinguística, com foco específico na educação em língua portuguesa, observamos a preocupação com a ampliação dos letramentos e a participação crítica dos estudantes

<sup>1</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS, pelo Departamento de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop (2018/2019), Mato Grosso, Brasil. E-mail: [cristianesignor@hotmail.com](mailto:cristianesignor@hotmail.com)

nas práticas sociais. Para este estudo, centramo-nos no texto e procuramos abordar através do gênero memórias atividades de leitura e produção textual - oral e escrita-, e refletimos os fenômenos da variação linguística e da mudança.

Objetivamos proporcionar ao estudante a interação comunicativa reconhecendo no gênero memórias sua estrutura composicional, a dinâmica da língua em uso, a conscientização da variação linguística da qual todo falante está sujeito independentemente da situação e do grau de monitoramento da linguagem.

No percurso teórico perpassamos por autores como Bortoni-Ricardo (2004) e (2008), que reflete sobre o trabalho de pesquisa em língua portuguesa e a criação de novas metodologias pedagógicas; Bagno (2001) e (2007) sobre o ensino da língua na perspectiva da Sociolinguística e suas implicações; Soares (2004) e Oliveira (2008) nos letramentos e ensino; Kleiman (1997) sobre leitura como interação social; Marcuschi (2008) e (2010), Geraldi (1984), (1996), (1997) e (2012) sobre gênero, texto, discurso e ensino; e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) o procedimento *sequência didática* para o ensino de gênero.

As atividades aqui delineadas para o oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública apoiam-se no procedimento sequência didática desenvolvido pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que o definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82), e objetivam o domínio comunicativo dos sujeitos envolvidos.

Seguindo os princípios teóricos apontados, realizamos a reflexão e análise do processo a partir das atividades e das interações que nelas se desenvolveram, e do contexto de produção, considerando-se os sujeitos inseridos nas dimensões histórica e social.

## 2. Considerações teórico-metodológicas

A prática escolar apresenta movimentos de mudança. As novas teorias sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa que estudam a linguagem na interação humana, e dos estudos de letramento que propõe autonomia ao cidadão, oportunizam aos estudantes o entendimento de suas necessidades comunicativas na atribuição de

sentido ao conhecimento, a partir de suas experiências, relacionando saberes escolares e saberes sociais, culturais e políticos. (SOARES, 2004; OLIVEIRA, 2008).

Por ser a língua uma atividade social e por ser a sociedade heterogênea, a primeira funde-se à segunda, tornando-se um produto social sujeito a instabilidade, variação, mudança, desconstrução e reconstrução influenciadas por fatores intralingüísticos e extralingüísticos. Embora não pareça, a língua representa-se num sistema estruturado e altamente ordenado, com lógica e coerência funcional, obedece a regras gramaticais e proporciona aos seus usuários elementos suficientes e necessários para a interação social e cultural. Essa interação ocorre através dos gêneros sejam eles relativos ao discurso e/ou textuais, com maior ou menor monitoramento, em virtude do grau de *letramento* do indivíduo. (BAGNO, 2007).

Deste modo, a Sociolinguística ao estudar os fenômenos da variação e mudança, tem nas variedades cultas com maior monitoramento, parâmetro de pesquisa para a constatação de mudanças. Considerando que muitas são as variedades em língua falada e em língua escrita, existe a *diglossia* que reflete um *drama linguístico* pelo desprestígio das variedades usadas por falantes com pouca ou nenhuma escolarização. Contudo, no círculo escolar onde a linguagem se processa com todo seu poder variacionista e interacional o *erro* tem revelado a corrente transformação da língua. (BAGNO, 2001).

Para tanto, a Sociolinguística tem, na escola, representantes legítimos das variedades e do *vernáculo* brasileiro, constituindo um amplo campo a empreender observações a respeito desses fenômenos. (BAGNO, 2007).

No trabalho com a educação em língua portuguesa brasileira, é necessário levar em conta a complexidade dos fatores *socioestruturais*, *sociofuncionais* e *linguístico-estruturais*, ao fazer uso de metodologias que facilitem a compreensão dos fenômenos da variação e da mudança por *contínuos* nos quais toda situação de interação verbal pode ser analisada evitando polarizações, valorizando as pluralidades cultural e de falares, e rejeitando preconceitos. (BORTINI-RICARDO, 2004).

É papel da escola facilitar e ampliar a competência comunicativa dos estudantes, proporcionando-lhes recursos necessários para o desempenho de tarefas linguísticas na escrita de *gêneros* textuais complexos e/ou orais monitorados. Ao fazer referência aos gêneros na perspectiva sócio-histórica dialógica bakhtiniana, esses são a

materialização de textos em situações comunicativas recorrentes, em que, para analisá-los demanda também analisar o texto, o discurso, a língua, e a sociedade. (MARCUSCHI, 2008).

Diante dos objetivos comunicativos, as práticas discursivas nas interações humanas moldam os gêneros que se superpõem constituindo a *intergenericidade*. Além desse, outros fenômenos o afetam: a *intertextualidade*, a *interfuncionalidade* e *interdomínios discursivos*, o que numa perspectiva didática problematiza gradualmente sua análise, e exige dos educadores postura reflexiva e pesquisadora. (MARCUSCHI, 2008).

No contexto educativo, o trabalho com os gêneros textuais e sua produção, faz da formação discursiva dos estudantes, o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, ao torná-los condutores de sua própria ação comunicativa. (GERALDI, 1997).

Perpassando pela leitura, processo complexo e sistemático, o leitor ativo é capaz de construir os significados do texto, utilizando-se dos diversos conhecimentos que possui, sejam eles de mundo, linguísticos, enciclopédicos e/ou textuais. (KLEIMAN, 1997).

Desse modo, ao sistematizar a língua e realizar reflexões acerca da sua funcionalidade social, cria condições necessárias para a leitura proficiente e para produção de textos adequadas as diversas situações de interação.

O ensino dos gêneros em língua portuguesa, assumindo perspectiva sociodiscursiva e sociointeracionista de caráter psicolinguístico, possibilita aos estudantes ler, escrever textos e exprimir-se oralmente.

No procedimento da *sequência didática*, cujas atividades permitem as apropriações de noções, técnicas e instrumentos que os capacitem para situações de comunicação diversas. Tem-se uma metodologia que auxilia professores no planejamento das atividades, a serem desenvolvidas em sala de aula, visando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Sua organização segue o padrão: *apresentação da situação, produção inicial, módulos de ensino – I, II e III* (ou mais, conforme as necessidades levantadas na produção inicial), e *produção final*. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011).

Organização obedecida na *sequência didática* que passaremos a apresentar a seguir. Deste modo, fundada no gênero memórias, propomos a interação dos estudantes no levantamento de dados para o reconhecimento do fenômeno da variação linguística presente na comunidade de falantes da qual fazem parte, e entendimento de como os processos de oralidade, leitura e escrita podem auxiliá-los no desenvolvimento da competência comunicativa e à valorização de sua identidade linguística.

### 3. Reflexão, análise e resultados do processo interv entivo

Nesta seção procuramos, diante das argumentações teóricas apontadas, refletir e analisar o processo a partir do contexto de produção, considerando os sujeitos inseridos nas dimensões histórica e social, apoiando-nos na perspectiva bakhtiniana.

O desenvolvimento do trabalho se deu entre os dias 17 de setembro e 05 de outubro de 2018, em uma unidade escolar da rede pública do Estado de Mato Grosso, no município de Lucas do Rio Verde, com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, todos do bairro onde a escola localiza-se, sendo uma classe heterogênea tanto em caráter comportamental quanto em nível de cognição, mas muito ativa e sociável, o que tornou a atividade desafiadora.

A escolha do gênero memórias se deu por propiciar um trabalho interativo que alia a aproximação de diferentes gerações, estilos linguísticos, tecnologias de comunicação e aprendizagens colaborativas em situação real.

Bem como, o procedimento de trabalho eleito, fora a *sequência didática*, por esta ter a finalidade de “proporcionar ao estudante um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

Seguimos a organização conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011): Instigando ao trabalho (*apresentação da situação*), Eu lembro que... (*produção inicial*), Gênero memórias (*módulo de ensino – I*), A oralidade em relatos de memória (*módulo de ensino – II*), Entrecruzando memórias (*módulo de ensino – III*), e Da memória para a memória (*produção final*).

#### 3.1 Instigando ao trabalho

A finalidade da etapa inicial foi de apresentar a proposta de atividades aos estudantes para, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), estabelecermos de forma coletiva, como esta seria desenvolvida, oportunizando alterações de acordo com sugestões.

Iniciamos incentivando os estudantes a refletirem sobre fatos que marcaram suas vidas convidando-os a compartilharem com os colegas, ainda tímidos poucos se dispuseram a falar, argumentamos que as memórias constituem o que somos por isso é importante cultivá-las, em seguida solicitamos para que escolhessem uma passagem de suas vidas que merecesse ser contada.

Então prosseguimos fazendo a leitura do poema *Infância* de Carlos Drummond de Andrade, um dos estudantes sentiu-se à vontade para declamá-lo, em seguida foram feitos questionamentos acerca do tema, tempo e espaço em que se desenrolam os fatos, marcas da presença do narrador, descrições, recursos linguísticos utilizados e a intergenericidade à qual fora chamada a atenção para o poema e memória literária.

Como a participação foi intensa, aproveitamos o momento para oralmente atribuirmos sentido ao texto, em forma de atividade epilingüística, na qual fora possível observarmos as diferentes *apreensões* de significados diante das diferentes *inferências* (MARCUSCHI, 2008), de acordo com o grau de letramento dos educandos.

Prosseguimos, com o auxílio de *datashow*, a exposição das etapas da proposta. Assim, este momento, além de construir a representação do que seria trabalhado, objetivou o levantamento de conhecimentos prévios dos educandos que, ao final desta conversa inicial, preferiram manter a proposta original sem modificações.

### 3.2 Eu lembro que...

Esta etapa objetivou instigar os estudantes a recordarem fatos marcantes e histórias particulares e a redigirem um pequeno relato de memórias mantendo-se fiéis às lembranças do vivido e em posição de autoria exercitarem a criatividade artística.

Por tratar-se da primeira escrita, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), isentamo-nos da apresentação das características do gênero em questão, para que intuitivamente os estudantes construíssem suas produções. Na etapa seguinte, fizemos as considerações a respeito de tais especificidades.

Retomada à solicitação da aula anterior – a escolha da passagem de suas vidas que merecesse ser contada – destinamos cinquenta minutos para a produção individual. Apenas três estudantes não conseguiram finalizar a atividade, destes apenas um entregou na aula seguinte. Questionados quanto à autorização da leitura de suas histórias pelos colegas, a maioria resignou-se, o que foi prontamente respeitado.

Levando em consideração o *repertório linguístico* e os *recursos comunicativos* dos educandos, Bortoni-Ricardo (2004) pondera que estes vão sendo adquiridos à medida que as pessoas ampliam suas experiências nas comunidades onde vivem e o papel da escola é o de facilitar este processo permitindo aos estudantes adquiri-los de forma sistemática, para que desempenhem competentemente práticas sociais especializadas, bem como no uso da escrita monitorarem-se estilisticamente em concordância com as normas convencionais de correção gramatical.

Em uma breve análise, fora possível constatarmos que todos os textos adequaram-se ao gênero memórias e ao tema proposto, os relatos foram diversos e a posição de autoria fora respeitada, embora alguns problemas de ordens *morfológica, fonológica, textual, estilística, sintática* (GERALDI, 1984) foram evidenciados, estes ocorreram isoladamente na maioria dos textos e em casos pontuais, em virtude do nível de aprendizagem dos estudantes estar abaixo do esperado para a idade/ano, as incidências mais graves contemplaram problemas que foram analisados conjuntamente durante os módulos.

### 3.3 Gênero memórias

Este módulo objetivou refletir sobre as unidades de composição do gênero memórias, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), analisando-se o processo de autoria ativa e crítica, a dinâmica do contexto de produção, recursos linguísticos utilizados, além do respeito aos caminhos percorridos por cada autor.

A conversa se deu com o auxílio de *slides*, foram feitas considerações relativas às características e conceito do gênero memórias, refletimos a respeito do contexto de produção observando a importância da escolha do fato a ser relatado, de situar o tempo e o espaço em que as lembranças se desenrolaram, dos recursos linguísticos selecionados, da escolha do narrador, bem como a opção por descrições que irão envolver os leitores. (KLEIMAN, 1997).

A fim de praticarmos o que fora explicitado, nos utilizamos de contribuições de autores literários consagrados e selecionamos textos do gênero memórias a citar: *O Lavador de Pedra* de Manoel de Barros, *Os automóveis invadem a cidade* de Zélia Gattai, *Viver para contar* de Gabriel García Marquez e *Um homem sem profissão: Sob as ordens de mamãe (apenas um fragmento)* de Oswald de Andrade, dividimos a turma em pequenos grupos, e cada um se responsabilizou pela leitura e análise de um título que foram compartilhadas oralmente. As considerações, embora tímidas, foram pertinentes e limitaram-se ao que solicitamos inicialmente: fato relatado, tempo, espaço, narrador, descrições e recursos linguísticos.

O léxico não passou despercebido, e em conjunto os próprios colegas aproximaram-se do significado dos termos citados, através de sinônimos. Abordamos também sobre o entrecruzamento das linguagens ao longo de gerações observando como são transmitidas as memórias por civilizações desde o predomínio do oral até o registro escrito. Geraldi (1996) observa que a sala de aula é o ambiente para refletir sobre a língua e seu uso:

É por isso que as atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilingüísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos se quer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão dos outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 1996, p.64).

Os estudantes, neste momento, constataram que a própria língua muda com o passar do tempo e citaram os clássicos da literatura como exemplo, os quais segundo eles, “*possuem palavras muito difíceis*”.

Dado o ensejo, a professora explicou que a língua de fato está em constante mutação em virtude do uso que os falantes fazem dela e questionou sobre como se dá a interação dos próprios estudantes com seus pais e avós, e se todo repertório de palavras utilizadas pelas pessoas mais velhas faz parte do repertório dos mais jovens? Admitiram que em várias ocasiões precisam de esclarecimento de termos, conforme reconhecido nesta fala, “*quando meu vô vê que a gente não tá entendendo, ele volta e explica o que a palavra quer dizer*”. Indiretamente chegamos à variação linguística a qual tratamos no módulo seguinte.

### 3.4 A oralidade em relatos de memória

Na sequência do trabalho, a curiosidade levantada ao término da etapa anterior nos instigou, para, neste módulo, abordarmos com tranquilidade a já programada metodologia de pesquisa em sala de aula, possibilitando que os estudantes pudessem agir de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem construindo conhecimento com autonomia.

Fora então objetivado, para este momento, que atuassem como pesquisadores coletando dados para a construção do gênero memórias, bem como que fizessem a análise empírica da variação linguística da comunidade de pertencimento, fazendo uso das tecnologias da informação para executarem as tarefas.

Após a apresentação da proposta, para a realização de entrevistas com pais e avós a fim de coletarem relatos e histórias marcantes que permaneçam vivas nas memórias afetivas destes, houve empolgação embora alguns estudantes mantiveram-se indiferentes quanto às decisões coletivas.

Abrindo um espaço para a reflexão e reportando-nos ao presente, o que nos preocupa é a crescente demonstração do desinteresse por estudantes com dificuldades claras de aprendizagem, embora nosso sistema educacional possua, em número insuficiente, profissionais para o atendimento destes estudantes. Os professores das disciplinas procuram atender de modo individualizado sempre que possível, mas a quantidade de estudantes em sala de aula, a ausência de ambientes e materiais específicos e a própria infrequência destes estudantes são agravantes negativos comprometendo a superação das dificuldades de aprendizagem.

Retomando o curso de nosso trabalho, a ideia de ouvirem histórias pareceu nostálgica e agradou. Pensando nas distâncias que separam muitas famílias, foi sugerido que utilizassem o meio eletrônico de troca de mensagens mais comum atualmente, o aplicativo *Whatsapp* que permite, além de outras funções, a gravação de áudio, otimizando e tornando o trabalho de coleta dos relatos simultâneo.

As atividades escolares aliadas às tecnologias que estavam próximas dos estudantes tornaram o momento de aprendizagem mais fluído. Solicitados a formarem duplas, o trabalho prontamente se deu.

Com os áudios em mãos e orientações dadas, iniciou-se o processo de transcrição dos relatos, para os quais de acordo com Marcuschi (2010), devem ser adotadas “uma série de convenções para manter fidelidade à qualidade da produção oral, fugindo inclusive do padrão ortográfico, no plano da forma da expressão” (MARCUSCHI, 2010, p. 52).

Este momento foi intenso visto que a tendência dos estudantes era a retextualização ao invés da transcrição, exatamente por estar enraizada a cultura do ‘erro’, que, conforme Bagno (2007), surgiu ainda na Antiguidade Clássica ao mesmo tempo em que surge o “preconceito contra as pessoas de camadas sociais que falavam de um modo diferente do previsto na norma-padrão” (BAGNO, 2007, p.86), o que fora preciso desconstruir com o argumento de que essas diferenças estão presentes na interação de qualquer falante, para avançarmos. Fora observado também o fenômeno da *hipercorreção*, realização equivocada do falante na tentativa de ajustar-se à norma-padrão.

A constatação da presença de variação linguística nos áudios deixou os estudantes encantados, desde o sotaque que marca a descendência, a escolha lexical, a estrutura composicional das orações -constatada a presença de regra gramatical-, a norma a que se submete, até a sequência textual e a coerência intuitivamente obedecida. Isso tudo fez com que refletissem sobre a sua própria forma de expressar, ademais divertiram-se gravando e ouvindo a si mesmos.

Ludicamente observou-se aqui o que Marcuschi (2010) chama de *bimodal*, ou seja, as modalidades distintas de usos da língua oral e da língua escrita, opondo-se à perspectiva da linguística variacionista de *bidialectalidade*.

Este módulo permitiu-nos constatar e refletir sobre o fenômeno da variação linguística como identidade/pertencimento dos falantes a uma comunidade, onde os estranhamentos observados são a consciência de que existe uma norma culta e que o contato com ela através do ensino escolarizado da língua nos permite posicionamento em qualquer situação de interação comunicativa.

Diferente do que fora observado no início desta etapa, a reação dos estudantes após o desenvolvimento das atividades evidenciou engajamento e postura crítica frente ao modo como constroem seus conhecimentos quando motivados e instigados.

### 3.5 Entrecruzando memórias

Este módulo objetivou compreender o fenômeno da variação linguística através da literatura como representatividade da cultura nacional e revisar a estrutura do gênero memórias para a produção final.

Com o auxílio de equipamento multimídia, fora apresentado o poema *Vaquejada* de Catulo da Paixão Cearense, não houve estranhamento em relação à linguagem ali representada, em virtude do trabalho realizado no módulo anterior; solicitados a respeito de quais considerações poderiam ser feitas em relação ao poema, a primeira foi sobre a escolaridade do autor, que este provavelmente frequentara apenas a alfabetização, mas que de fato era um poeta esclarecido, pois o tema era coerente, apresentava progressão, rimas, versos em redondilhas.

Na sequência, fora apresentado o fragmento do poema *Prece à Primavera* do mesmo autor, rapidamente desconstruíram a hipótese inicial quanto à escolaridade, e numa rápida pesquisa no *Google*, utilizando-se de seus *smartphones*, constataram que o autor não é cearense, que foi músico, intelectual, professor e conviveu com a alta sociedade carioca, que é de sua autoria a letra da canção *Luar do sertão*, enfim, que a forma da língua apresentada no primeiro poema foi apenas um recurso estético literário sabiamente utilizado.

Assim como no poema *Pedido*, do mato-grossense [Aclyse Mattos](#), que fora apresentado em áudio. Neste em especial os risos foram gratuitos, tamanha empolgação em virtude do tema, para a maioria dos estudantes o mais próximo tornou-se o mais distante por dois motivos: primeiro, por esta ser uma cidade com intenso fluxo migratório, apenas um estudante era de família de origem mato-grossense; e segundo, as escolas não possuem acervo da literatura local para oferecerem aos estudantes.

Com o conto gauchesco *O mate do João Cardoso* de João Simões Lopes Neto, fora constatado também a linguagem em dialeto regionalista como recurso estético literário. Comprovando a representação da identidade linguística das diversas comunidades de falantes, desprestigiadas socialmente, através da liberdade das criações literárias modernistas e contemporâneas.

Em seguida, fora assistido o episódio *Sotaques do Brasil*, da série *Via Brasil*, da Globo News, para a reflexão sobre variação linguística em território nacional,

disponível no *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=uSzZ5vl45hI>>. Neste momento, tornou-se necessário refletir sobre a conscientização da existência da variação linguística, reconhecendo-se a importância do trabalho dos educadores no desenvolvimento dos letramentos dos estudantes, bem como a inserção destes na cultura letrada para que desempenhem com consciência as mais variadas práticas de linguagem que lhes são solicitadas diariamente.

Corroboramos com Marcuschi (2010) que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 25), embora o caminho ainda seja longo para os profissionais da educação básica, visto que muitos são os desafios a serem superados para o domínio da escrita, quiçá autonomia e letramentos.

Para finalizarmos esta etapa, encaminhou-se a revisão da estrutura composicional do gênero memórias com *Galinha ao molho pardo* de Fernando Sabino. Fora evidenciada a importância dos elementos para a constituição do texto: a escolha do fato e/ou acontecimento a ser relatado; que sentimentos, emoções e impressões evidenciam-no; as descrições referem-se a pessoas, objetos, lugares e modos de vida; uso de palavras e expressões que indicam uma época passada; verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, presença de narrador; uso de recursos linguísticos para envolver os leitores.

Diversificar os recursos nos trabalhos realizados em sala de aula possibilita ampliar as expectativas de aprendizagem dos educandos, para isso, os módulos foram formados por conjuntos de diversas atividades interativas que oportunizaram as ferramentas necessárias para a superação de eventuais dificuldades e a assimilação de conhecimentos específicos a respeito do gênero estudado, como postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), esses aspectos definem claramente o objeto a ser ensinado e instrumentalizam os estudantes para os conhecimentos sobre o gênero.

### 3.6 Da memória para a memória

Como evidencia Geraldi (1997), na produção de textos no interior das atividades escolares operam-se falhas, visto que a escola como espaço de interações dos sujeitos pouco valoriza tais interações. Reflete ainda que, embora pareça ingênuo, para a produção de qualquer modalidade de texto é preciso que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p.137).

Sendo, portanto, a produção de textos o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem de língua, é preciso que esta seja trabalhada segundo princípios claros e consistentes apoiando-se em sequências didáticas ou projetos que evidenciem a participação ativa dos estudantes. Como delineamos neste trabalho o procedimento sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), destacamos ainda que para a produção final prevê-se um momento em que o estudante põe em prática o que fora estudado no decorrer dos módulos produzindo texto no gênero discursivo abordado.

Assim, a produção final objetivou a escrita retextualizada do gênero memórias, utilizando-se do tema levantado em entrevista no segundo módulo. A retextualização para Marcuschi (2010) permite a “interferência tanto na forma e substância da expressão, quanto na forma e substância do conteúdo” (MARCUSCHI, 2010, p. 52), sendo o que Rey Debove (1996 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 52) denomina de *adaptação*.

Deste modo, os estudantes, em duplas, delinearam o percurso de seus textos seguindo as orientações feitas sobre os elementos que constituem o gênero. Em seguida, exercitando as competências linguísticas, recursos comunicativos e autorias ativa, crítica e autônoma, realizaram suas produções, que após revisão foram entregues à professora, lidas em sala de aula, e publicadas no mural da escola, contrariando o argumento de Geraldi (2012),

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos.) A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele)? (GERALDI, 2012, p. 65).

O reforço da condição de autoria dos estudantes está na divulgação das produções na escola, para que todos os colegas de outras turmas possam apreciar e compartilhar das aprendizagens construídas pelos autores ao final do projeto.

## 4. Considerações finais

Diante da árdua tarefa cotidiana do professor, impõe-se o desafio da pesquisação com o intuito de auxiliá-lo no desenvolvimento de metodologias para um ensino-aprendizagem competente e produtivo da língua, através de práticas que proporcionem ao estudante a interação comunicativa, envolvendo-se a dinâmica da língua em uso nos mais variados gêneros orais e escritos, bem como a proporcionar a conscientização da variação linguística da qual todo falante está sujeito independentemente da situação comunicativa e do grau de monitoramento da linguagem.

Apoiados nos pressupostos da Sociolinguística, realizamos uma proposta de trabalho pedagógico intervencional por meio da aplicação de sequência didática, aliada à tecnologia, à qual procuramos envolver os educandos, agentes sociais, em práticas de linguagem reflexivas e mobilizadoras de conhecimentos.

Assim, fora possível perceber que na escola vivenciamos a língua em todos os seus recursos para suprir as necessidades comunicativas dos falantes nos diversos ambientes pelos quais circulam. Conhecer e valorizar a língua é partilhar saberes sociais, culturais, políticos, é experienciar letramentos, é proporcionar autonomia aos cidadãos. Embora muitas sejam as dificuldades enfrentadas.

## Referências

- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?:** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 81-108, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula:** leitura & produção. Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Unidades Básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo, SP: Anglo, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor - Aspectos cognitivos da leitura.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal/RN: EDUFRN, 2008, p. 93-118.

Soares, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** N. 25, p. 5-17, Jan./Abr., 2004.

**Submetido em: 28 maio 2020.**

**Aprovado em: 20 jun. 2020.**