

Sequência didática: um caminho para o incentivo à produção textual e para reflexões relacionadas às variedades linguísticas

Teaching sequence: a way to encourage textual production and for reflections related to linguistic varieties

Isabela Câmara Bonilha¹
<https://orcid.org/0000-0002-8273-6729>

Resumo

Incentivar a produção textual de forma que seja significativa para os estudantes é um desafio que perdura no cotidiano dos professores de Língua Portuguesa ainda na atualidade. O trabalho por meio das sequências didáticas surge, então, como proposta para alcançar o objetivo de que os escolares possam identificarem-se enquanto produtores de texto, bem como reconhecerem as diversas variedades da língua e seus usos, além de serem capazes de compreenderem as funções sociais dos diversos gêneros textuais, seus propósitos comunicativos e estruturas. Com o intuito de alcançar enome@dominio.comsses objetivos, elaborou-se uma sequência didática nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, com base nas experiências docentes experimentadas desde sua elaboração à sua aplicação, escreveu-se este trabalho, que tem por finalidade esclarecer dúvidas como: o que são sequências didáticas? Como podem ser trabalhadas em sala de aula? Qual a importância de se abordar temas como variedades linguísticas? Procurou-se com zelo responder a esses questionamentos por meio de relato de experiência da sequência didática aplicada na Escola Estadual Estêvão de Mendonça, no município de Guiratinga, Mato Grosso, em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: sequência didática, produção textual, variação linguística, memórias.

Abstract

Encouraging textual production in a way that is meaningful to students is a challenge that persists in the everyday teaching of Portuguese Language teachers even today. The work by means of the didactic sequences then appears as a proposal to reach the objective of allowing the students to identify themselves as text producers, as well as to recognize the different varieties of the language and its uses, besides being able to understand the functions social aspects of the various textual genres and their communicative purposes and structures. In order to reach these objectives, a didactic sequence was developed along the lines proposed by Dolz, Noverraz and Schneuly and, based on the experiences of teachers, from the time of its elaboration to its application, this work was written, with the purpose of clarifying doubts like: what are didactic sequences? How can they be worked in the classroom? What is the importance of addressing issues such as linguistic varieties? We sought to respond to these questions by means of an experience report of the didactic sequence applied at the State School Estêvao de Mendonça, in the municipality of Guiratinga, Mato Grosso, in two classes of the 8th year of Elementary School.

Keywords: didactic sequence, text production, linguistic variation, memoirs.

Introdução

1 Mestranda PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop/MT – E-mail: isabelabonilha@outlook.com.

Este artigo faz parte da disciplina de Gramática, Variação e Ensino e tem por objetivo relatar algumas práticas docentes relacionadas ao tratamento da variação linguística na sala de aula, bem como discutir sobre a importância educacional e social de abordar essa temática nesse ambiente. Sendo assim, foi elaborada uma sequência didática conforme os moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi ministrada em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Estêvão de Mendonça, em Guiratinga, Mato Grosso.

Para o trabalho, o gênero escolhido foi o texto de memória, sendo necessário perpassar também o gênero entrevista ao longo da sequência didática. Esta sequência foi planejada com o propósito de promover o interesse pela investigação e pesquisa, bem como pela escrita, além de trazer à tona expressões regionais comuns na região do município, a fim de promover discussões acerca dessa variedade e suas origens.

Durante a sequência didática, foram apresentados textos pertencentes aos gêneros memória, entrevista e causo. Além disso, houve momentos de compartilhamento dos textos produzidos, com realização de leitura em voz alta e discussão oral a respeito da experiência vivenciada durante as entrevistas. As atividades foram muito profícias e foi possível perceber que os alunos aumentaram seus vínculos não apenas com as pessoas entrevistadas (geralmente familiares), mas com suas identidades, tendo também o trabalho de investigarem a história de suas famílias.

Para embasar teoricamente este artigo, recorreu-se aos trabalhos de Bagno (2003 e 2007), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nessa perspectiva, salienta-se a importância do reconhecimento da variação utilizada por cada indivíduo como forma de valorização pessoal e objeto de aproximação deste com a disciplina de Língua Portuguesa. Nesse ínterim, Bagno (2003, p. 20) argumenta que

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira ‘língua estrangeira’ para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no quotidiano é uma variedade de português não padrão.

Assim sendo, reconhecer-se enquanto falante e, melhor ainda, falante eficiente de Língua Portuguesa, é importantíssimo para que o aluno compreenda que a escola lhe

ensinará uma variedade socialmente almejada, mas que a utilizada por ele não é errada ou inferior a esta.

O que são sequências didáticas e por que aplicá-las nas salas de aula de ensino fundamental?

Muito se tem discutido, nos últimos anos, acerca da utilização do método de sequência didática nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. A metodologia é, inclusive, bastante sugerida aos professores por órgãos estaduais como o CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso). No entanto, ainda hoje, nas escolas, percebe-se uma confusão não incomum quando se trata de conceituá-la.

Sendo assim, para elucidar a questão e a conceituação da expressão utilizada neste artigo e aplicada na sala de aula, tomaremos como norte a perspectiva de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.), para quem as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Dessa forma, é importante ter-se em mente que as atividades a serem planejadas girarão em torno de um gênero textual específico, levando-se em consideração seus suportes, contextos discursivos, propósitos comunicativos e estruturas.

Trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais envolvendo sequências didáticas pode se fazer um caminho muito profícuo em relação à produção textual na escola, pois olhar para os textos como produtos sociais e provenientes de determinado contexto auxilia na compreensão (necessária, diga-se de passagem) dos escolares a respeito do que são, de fato, textos. Além disso, ao voltarmo-nos para a perspectiva do gênero textual, é possível fazer com que os escolares se sensibilizem mais facilmente a respeito das funções sociais de cada gênero. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97),

Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

É necessário ressaltar, entretanto, que adequar-se à situação de comunicação não significa evidenciar preconceitos ou estigmas acerca dos níveis de linguagem utilizados pelos estudantes.

Por conseguinte, ante a possibilidade de aplicar uma sequência didática, surgem entre os educadores questionamentos como: *então devo trabalhar apenas com o gênero?* A resposta para essa pertinente pergunta é não. A sequência didática, embora seja um excelente caminho para trabalhar gêneros textuais e produções oral e escrita na escola, não tem seus escopos reduzidos a essa questão.

Por meio das produções escritas, por exemplo, pode-se identificar possíveis problemas de ordem ortográfica, sintática e linguística. As sequências didáticas podem (e devem), em seus módulos, incluir reflexões e análises metalingüísticas e epilingüísticas.

No entanto, para realizar uma sequência didática bem-sucedida é necessário que se atenda a algumas características delimitadas por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), a saber: partir da apresentação da situação; realizar uma produção inicial; ter caráter modular, isto é, conter etapas ou módulos (nos quais se apresentará o gênero com detalhamento e será possível fazer apontamentos epilingüísticos e metalingüísticos); alcançar uma produção final.

A apresentação da situação pode ser caracterizada como uma apresentação da atividade a ser realizada pelos alunos, dando a conhecer a eles qual será o projeto para a produção final. A exemplo da sequência aplicada e que será relatada neste artigo: *escrever um texto de memória baseado em entrevista com pessoas de sua família*. Uma breve conceituação do gênero a ser produzido também se enquadra nesse momento.

A produção inicial, por sua vez, é o momento em que os alunos, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e de breve apresentação do gênero (realizada pelo professor), colocarão no papel aquilo que conjecturam atender à proposta. Pode-se dizer, inclusive, que a produção inicial poderá funcionar como diagnóstico e ponto de partida para intervenções a serem realizadas. Após análise da primeira produção, o professor planejará os módulos baseados em problemas (de diversos níveis) surgidos nas produções textuais. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103),

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-las. [...]

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

Assim sendo, é nos módulos que serão criadas intervenções para fazer com que o aluno alcance as exigências textuais do gênero em questão, o que não significa que se deve atentar apenas à estrutura deste. Podem ser trabalhadas questões relacionadas a diversas áreas da língua, como, por exemplo: sintaxe, morfologia, semântica, léxico, variedades linguísticas.

A produção final é o ponto de chegada da sequência didática, é o que norteia todo o trabalho a ser desenvolvido. Para realizar a produção final, o aluno necessita dispor do conhecimento necessário para produzi-la. Uma das muitas vantagens do trabalho com a sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) é justamente o vislumbre do objetivo a ser conquistado: a produção final. No caminho até esse objetivo, o professor conduzirá o aluno à assimilação de diversos conhecimentos que julgar necessários. Esse planejamento faz com que a sequência, ao mesmo tempo em que tenha um ponto de chegada definido, se torne maleável e ajustável às diversas circunstâncias que podem ocorrer em uma sala de aula.

Em termos gerais, trabalhar com as sequências didáticas na sala de aula possibilita trazer à tona o que atualmente na educação se chama de defasagens de aprendizado. Além disso, por meio desta diagnose, pode-se refletir também acerca do próprio trabalho docente.

POR QUE TRATAR VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA ESCOLA?

Em princípio, é importante ressaltar que, no caso da sequência didática a ser apresentada no último item deste artigo, escolheu-se o gênero memórias literárias por tratar-se de textos de caráter intimista e mais confessional, com o intuito de aproximar os discentes de seus futuros entrevistados e de seus níveis mais naturais (ou menos monitorados) de fala, uma vez que lidam com lembranças que podem estar relacionadas à afetividade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 41), “Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como a maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa”. No caso da

sequência aplicada, portanto, procurou-se desenvolver um gênero com menor pressão comunicativa e, por conseguinte, menor monitoramento.

A partir desse trabalho, identificou-se, então, uma profusão de termos e expressões características da região de Guiratinga e de seus colonizadores, trazendo à tona o trabalho com a variação linguística.

Muitas vezes, ao lidar com questões como a da variação linguística em sala de aula, o professor é veementemente criticado por aqueles que acreditam ser este um assunto desnecessário e que trabalhar acerca do tema é “ensinar o errado”. A respeito disso, Bagno (1999) explica que

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira ‘língua estrangeira’ para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no quotidiano é uma variedade de português não padrão.

Deste modo, faz-se importante reconhecer a variedade utilizada pelo aluno e partir dela para o alcance de outras variedade, para que este possa se comunicar de acordo com o contexto em que estiver inserido. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o problema não é a existência em si de uma norma-padrão, mas o fato de que ela esteja restrita a apenas uma parcela da população. É dever, então, do professor, reconhecer as variedades utilizadas pelos discentes e proporcionar a eles o conhecimento específico para que possam utilizar, quando necessário, o código mais socialmente prestigiado, que é a norma culta. Ainda sobre esse assunto, Bortoni-Ricardo (2004, p. 15) afirma que

O ensino da língua culta à grande parcela da sociedade que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

Dessa maneira, pode-se inferir que, para ensinar de forma eficiente a norma culta, ou língua culta, como nomeia a autora, é necessário partir de uma língua (ou variedade, ou linguagem) já conhecida pelo aluno, tanto para que este se sinta valorizado e à vontade para expressar-se, quanto para que conquiste uma comunicação efetiva com o estudante, uma vez que, como afirma Bagno (1999), muitas vezes a norma culta corresponde a uma língua estrangeira para o discente.

Além disso, ao ensinar a norma culta não é recomendado que se atenha apenas aos conhecimentos gramaticais tradicionais, mas a reflexões epilingüísticas a respeito do funcionamento da língua e das razões para aprender a variedade mais prestigiada. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 15), por meio dos professores é que

Os alunos devem estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras, contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades.

Assim sendo, fica claro que refletir a respeito dos funcionamentos da língua pode abrir portas inclusive para a compreensão - por parte do aluno – de se conhecer os mecanismos que regem as línguas, bem como de dominar as diversas variantes do código. Ter claro o poder da linguagem pode fazer com que os discentes se tornem abertos à aprendizagem de Língua Portuguesa que, quando restrita apenas às normas gramaticais, corre o risco de tornar-se apenas um conjunto abstrato de regras.

Dessa forma, vê-se que o trabalho com a sociolinguística dentro das escolas de ensino fundamental tem grande relevância e que pode estar perfeitamente aliado à metodologia da sequência didática, devido a seu caráter planejado, modular e que leva em conta o estudo dos gêneros textuais que, por sua vez, proporciona aos escolares a experiência com os contextos e suportes enunciativos.

Aplicação da sequência didática: relato de experiência

Como dito anteriormente, o trabalho a ser relatado neste item foi realizado nos moldes de sequência didática propostos por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Para a sequência aplicada, escolheu-se o gênero Memórias Literárias que, segundo Maciel (2007), fazem parte da literatura confessional. O intuito primeiro deste planejamento foi fazer com que os escolares se identificassem enquanto produtores textuais, já que identificou-se nas salas de aulas dos 8ºs anos do Ensino Fundamental uma grande resistência com a produção escrita.

ESPECIFICAÇÕES DIDÁTICAS

Série: 8º ano

Conteúdos trabalhados: Gênero textual memórias literárias, variedade linguística, tempos verbais do pretérito, foco narrativo em 1^a e 3^a pessoas, gênero entrevista.

Objetivos:

- Fazer com que o aluno se identifique enquanto produtor textual;
- Reconhecer as características do gênero memórias literárias;
- Perceber os propósitos comunicativos e situações de enunciação do gênero em questão;
- Produzir um texto de memórias literárias;
- Refletir acerca da variedade linguística local e das variedades diafásica, diastrática, diacrônica;
- Promover a participação dos pais e/ou responsáveis na educação escolar dos estudantes.

Materiais utilizados: quadro-negro, giz, cópias impressas de textos pertencentes ao gênero memórias, projetor multimídia, caixa de som, câmera filmadora.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Apresentação da situação (2 aulas)

No primeiro momento, perguntou-se aos alunos o que entendiam por “memória”. Após escutar as diversas respostas, pediu-se que os escolares pesquisassem nos dicionários disponíveis as definições para esta palavra. Alguns alunos verbalizaram as definições encontradas como “faculdade de lembrar e conservar ideias”, “termo para denominar a capacidade do sistema nervoso de reter e fixar eventos passados”, ou ainda “reputação bem estabelecida, fama”. Indagou-se, a seguir, qual das definições dadas mais se aproximaram das relatadas pelos estudantes anteriormente.

Pedi-se, então, para que os alunos, sentados em círculos, contassem oralmente uma lembrança marcante de suas vidas. Nesse momento, alguns sentiram-se tímidos, mas a maioria realizou a atividade.

Após esse momento, socializou-se o gênero a ser estudado e produzido: memórias literárias e fez-se um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de perguntas norteadoras, tais como: *Vocês sabem o que é um gênero textual?*

Alguém pode me dizer o nome de um gênero que já conheça? Alguém tem ideia de como seja um texto do gênero memórias literárias?

Seguem algumas das respostas:

- gênero é um texto;
- gênero é um tipo de texto;
- já estudei o gênero fábula;
- gênero memória deve ser um que conte uma lembrança de alguém.

Após essas respostas, explicou-se, então, o que é gênero textual de forma que os alunos pudessem ter claro esse conceito antes da produção inicial, ressaltando-se que cada gênero possui propósito, estrutura e linguagem específicos.

No momento da produção inicial, foi realizada uma explicação expositiva breve acerca do gênero textual memórias literárias, caracterizado como “gênero textual em que se contam experiências vividas”. Os alunos, então, foram incentivados a escrever um texto de memórias.

Neste ponto, é importante ressaltar que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não é necessário nem se espera que, logo na produção inicial, o aluno redija um texto que atenda ao gênero a ser trabalhado de forma completa. Na realidade, apenas na produção final é que se almeja esse resultado. Aliás, segundo os autores, “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (2004, p. 101). A produção inicial tem, portanto, o intuito de trazer à tona ou revelar a ideia que cada produtor faz a respeito do gênero.

Nas produções iniciais dos alunos, foi possível perceber que alguns tinham um conhecimento um pouco mais abrangente sobre o gênero, contando relatos um pouco mais detalhados, como no texto abaixo:

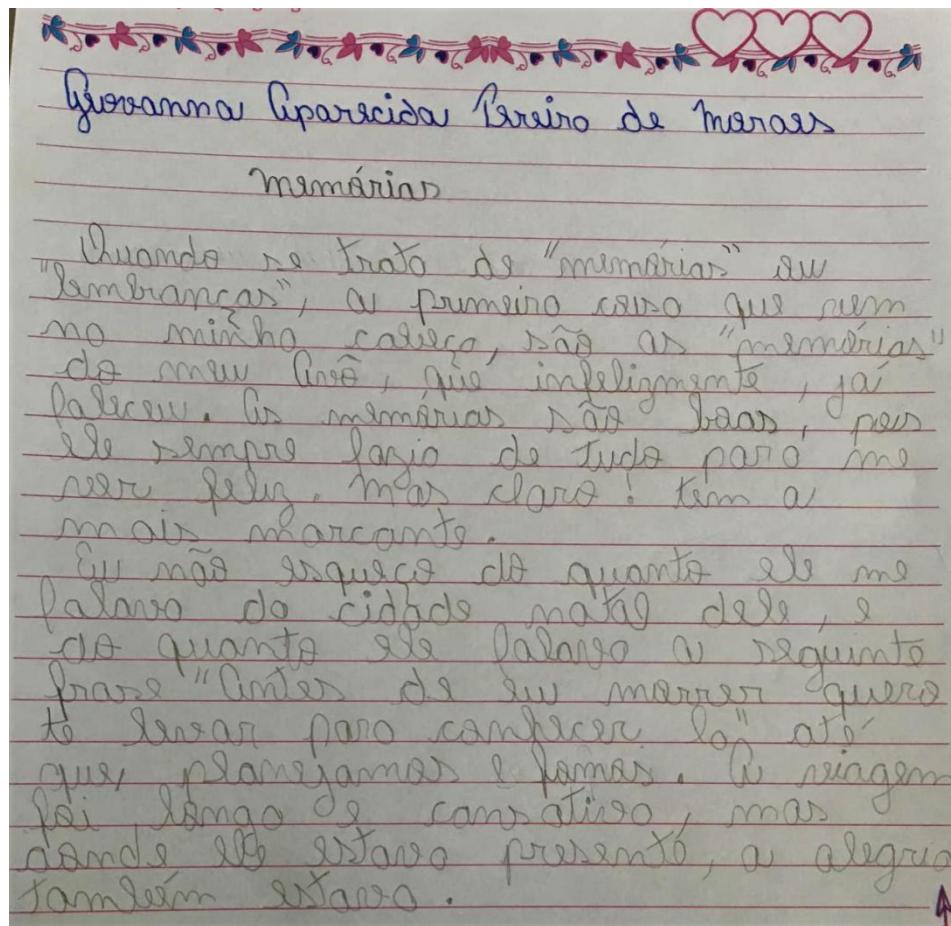


Figura 1: Produção inicial.
Registro fotográfico da pesquisadora

No entanto, a maior parte dos estudantes escreveu apenas relatos curtos, não aprofundados e sem o detalhamento e aproximação sentimental que exigem os textos do gênero memória, como é o caso abaixo:

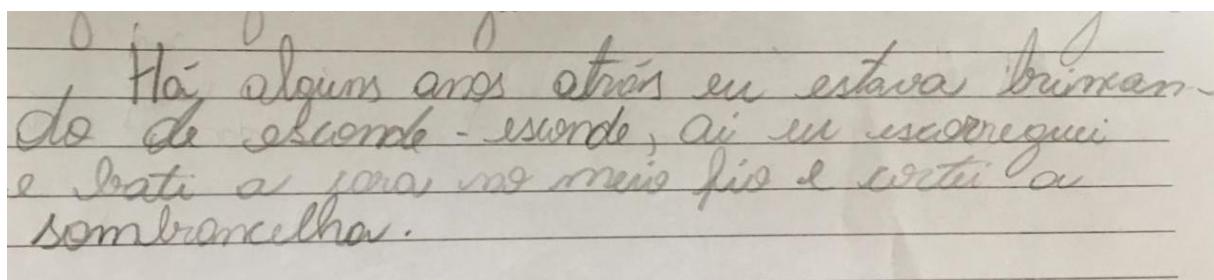


Figura 2: Produção Inicial
Registro fotográfico da pesquisadora

Foram observadas, nos textos produzidos, algumas marcas da oralidade e expressões características da região, como, por exemplo: "eu mais ele...", "dava de dar...", "insistino...", "minha chinela...", "peitei no carro...".

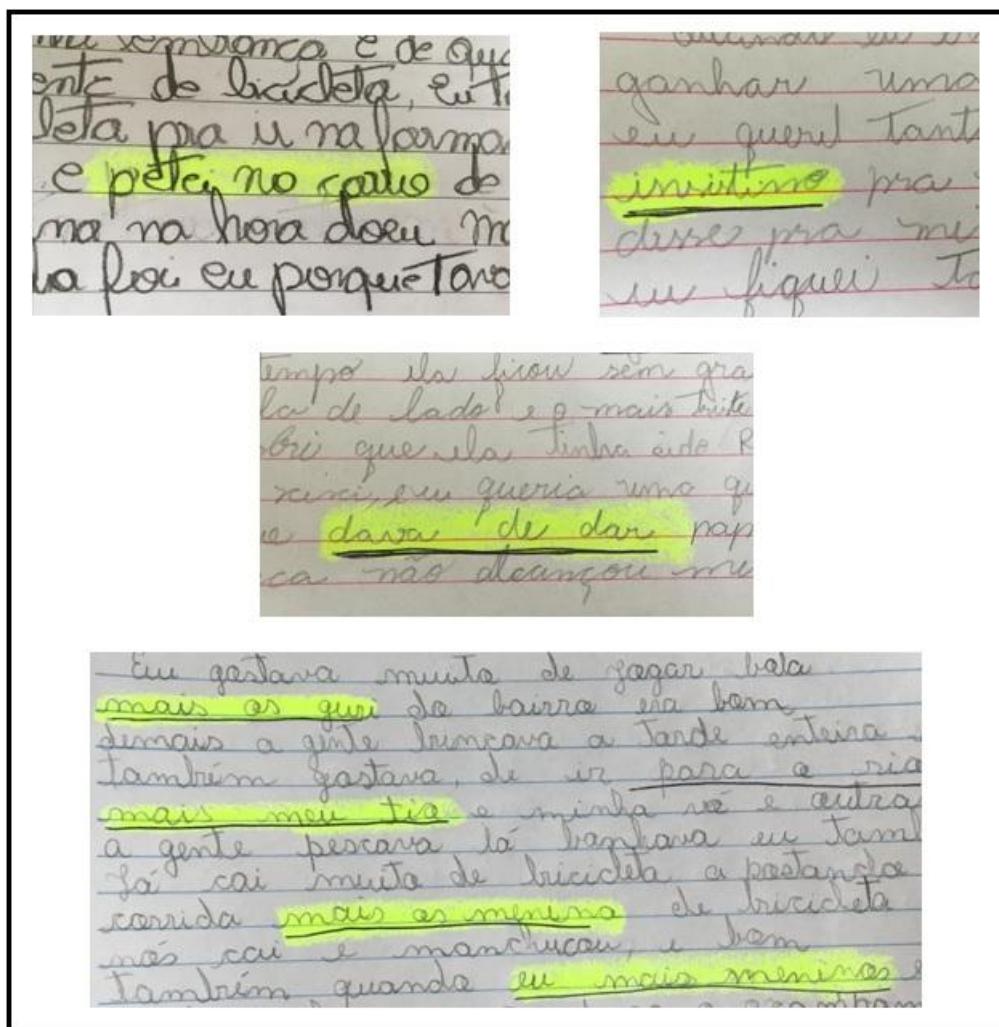


Figura 3: Excertos da produção inicial
(Registro fotográfico da pesquisadora)

Módulo 1: caracterizando o gênero memórias literárias (2 aulas)

Neste módulo, procurou-se mostrar aos alunos exemplos de textos do gênero memórias literárias para que estes compreendessem o que se pode esperar de suas produções. Nesse ínterim, tomou-se o cuidado de selecionar textos que fossem comprehensíveis aos seus níveis de conhecimento e linguagem e que representassem situações significativas do cotidiano do alunado. Sendo assim, foram apresentados dois textos vencedores das Olimpíadas de Língua Portuguesa e exposto o fato de que os autores das narrativas eram também estudantes.

Após o momento de leitura e discussão dos textos, foram elencados no quadro os apontamentos feitos pelos alunos acerca das características dos textos lidos e, por conseguinte, do gênero memórias literárias. Alguns apontamentos a mais foram feitos a

fim de complementarem as ideias dos estudantes e lhes ampliarem o conhecimento. Os alunos copiaram essas características do quadro-negro.

Módulo 2: analisando a primeira produção (3 aulas)

Este módulo foi concebido a fim de fazer com que os alunos refletissem acerca de suas produções iniciais. Foi feita a eles a pergunta “considerando o que vimos até agora sobre o gênero memórias literárias, vocês consideram ter escrito um texto desse gênero na produção inicial?”. Unanimemente, os alunos responderam que não. Seguem algumas observações feitas por eles:

- Não fiz um texto de memórias literárias, só contei uma lembrança qualquer...
- Ahh, não coloquei emoção no meu texto, como aqueles que lemos.

Após esse momento, foram projetados alguns excertos das produções iniciais, que foram digitados e tiveram os nomes ocultados, para evitar quaisquer constrangimentos. Por meio da análise dos trechos, foi possível perceber que havia problemas no foco narrativo e na utilização dos tempos verbais pretérito imperfeito e pretérito perfeito.

Assim sendo, neste módulo, uma aula foi separada para tratar do tema “foco narrativo em primeira e terceira pessoas”. Na oportunidade, os discentes puderam refletir sobre os efeitos de cada uma das narrativas e identifica-las nos textos já trabalhados na sala de aula em momento anterior. Outra aula deste módulo foi preparada para tratar dos tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Os escolares também foram levados a refletir acerca dos efeitos da utilização de cada um desses dois tempos em uma narrativa.

Módulo 3: gênero textual entrevista (1 aula)

Após os diversos estudos acerca do gênero memória literária e discussões metalingüísticas e epilingüísticas, propôs-se aos alunos que realizassem uma entrevista com as pessoas mais antigas de suas famílias, a fim de coletarem memórias e histórias que pudessem fazer parte de uma nova produção. No entanto, para tal, foi necessário revisar as características do gênero textual entrevista.

Foi feita uma atividade de interação na qual a professora entrevistou um aluno escolhido pela sala. Depois, a professora foi entrevistada por um dos alunos, com o intuito de simular como deve ser realizada uma entrevista.

Os alunos assistiram também a um vídeo no qual o apresentador Jô Soares entrevista o poeta Patativa do Assaré. Nesse momento, algumas considerações acerca da variedade do poeta surgiram na sala de aula. Os estudantes foram levados a pensar por meio de questionamentos tais como: *e como falam nossos avós? Há alguma expressão utilizada por alguém de sua família que você considere peculiar?* Assim, deu-se uma introdução muito breve a questionamentos acerca da variação linguística.

Na aula seguinte, estabeleceu-se de forma conjunta algumas perguntas que norteariam as entrevistas que seriam realizadas pelos alunos às pessoas mais próximas e mais antigas de suas famílias. As perguntas foram escritas no quadro-negro para que os alunos as copiassem. Além disso, ressaltou-se que o estudante poderia fazer perguntas que não constassem entre as anotadas, caso os assuntos e a necessidade de saber mais sobre eles fossem surgindo. Os alunos foram ainda orientados a registrarem as respostas dos entrevistados de forma mais fiel possível e, se dentro das possibilidades, por meio do gravador de voz do celular.

Módulo 4: variação linguística (4 aulas)

Considerou-se este como um dos módulos mais importantes da sequência didática, uma vez que por meio dele várias atividades epilingüísticas puderam ser realizadas. No primeiro momento, os alunos foram convidados a sentarem-se em círculo e compartilharem as entrevistas realizadas. Surgiu, então, uma profusão de histórias, algumas tristes, outras bem-humoradas e felizes. Junto às histórias, diversos termos típicos da região do município de Guiratinga vieram à tona. Além disso, alguns dos alunos, que registraram as falas dos entrevistados e as escreveram exatamente como haviam sido ditas (na variante mais informal), provocaram risos ou fizeram questionamentos: *professora, era pra escrever assim mesmo?*

Tal fato mostrou que a maioria dos alunos já possuía consciência das diferenças da fala para a escrita e que muitos compartilhavam alguns preconceitos. Afirmações do tipo “*meu vó fala tudo errado!*”, “*minha vó também!*”, foram gatilhos impulsionadores para que o tema preconceito linguístico fosse abordado e esclarecido.

Tais observações feitas por adolescentes, que se comunicam normalmente em linguagem informal, confirmam o que Bortoni-Ricardo (2007, p.14) afirma, ao dizer que:

o prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade não se restringe, como era de se esperar, aos grupos de seus usuários; ao contrário, perpassa todos os seguimentos sociais.

Além disso, as diversas formas de variação e suas causas foram abordadas em sala de aula. Nesta ocasião, apresentaram-se aos estudantes os conceitos de variação diafásica, diastrática e diatópica.

Em um segundo momento, registrou-se no quadro as diversas expressões das quais os alunos desconheciam o significado ou que consideraram mais peculiares e até mesmo estranhas ou “erradas”, segundo eles, e os estudantes foram incentivados a realizarem pesquisas para descobrir o que queriam dizer. A pesquisa foi realizada em casa com os próprios entrevistados e na internet, no laboratório de informática. Algumas expressões foram apontadas como típicas dos estados da Bahia e Minas Gerais.

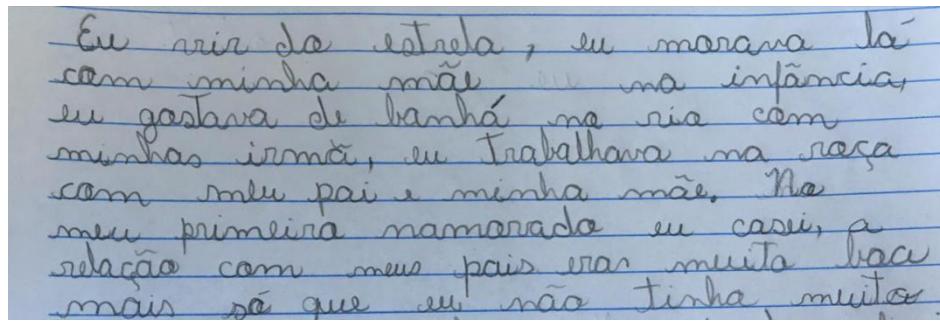
Em ocasião dessas descobertas, uma retrospectiva da história do município e de sua colonização foi realizada. Alguns dos alunos inclusive relataram histórias como “*meu avô e minha avó vieram da Bahia para cá a pé!*”. Essa experiência mostrou-se muito profícua e foi possível perceber que muitos alunos, antes dela, não sabiam quais eram suas descendências e origens.

PRODUÇÃO FINAL (aulas)

Os alunos foram relembrados acerca das características do gênero textual memórias literárias e foi proposta uma nova produção textual que abarcasse as memórias, lembranças e relatos contidos nas entrevistas. Além disso, propôs-se aos estudantes que escrevessem os textos em primeira pessoa, para dar-lhes um tom mais íntimo e confessional.

Alguns estudantes, talvez influenciados pelas aulas acerca do assunto variação linguística, disseram que optariam por manter algumas marcas da oralidade dos

entrevistados em seus textos de memória, como foi o caso do estudante autor do excerto do texto a seguir:



*Eu vim da estrela, eu morava lá
com minha mãe na infância,
eu gostava de banhá na praia com
minhas irmãs, eu trabalhava na roça
com meu pai e minha mãe. Na
meu primeira namorada eu casei, a
relação com meus pais era muita boa
mas só que eu não tinha, muitas.*

Figura 4: trecho de produção final: registro fotográfico da pesquisadora)

Em relação ao trabalho com a oralidade na escola, Marcuschi (2008, p.55) ressalta que “há um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade”. Para o autor, trabalhar a oralidade na escola não quer dizer que se deve ensinar a falar, mas de usar as diversas formas orais em situações que devem ser dominadas pelos estudantes. Sendo assim, utilizar marcas da oralidade em textos literários, como é o caso dos textos de memórias, é uma forma de exercer domínio sobre uma situação em que se pretende, por meio da variação, alcançar maior intimidade e proximidade do leitor para com o narrador do texto.

Pode-se perceber, no entanto, algumas incorreções ortográficas que não estão relacionadas às questões de variação linguística, como, por exemplo: “Eu vir do estrela...”. Estrela, neste caso, é o nome de uma comunidade de pescadores perto do município de Guiratinga, logo, como nome próprio, deveria ter sido escrito com a letra inicial maiúscula. Além disso, no lugar de *vir*, a palavra *vim* deveria ter sido empregada. Essas questões foram apontadas na refacção textual realizada posteriormente.

Foi possível perceber, por meio da produção final, o sucesso da experiência com a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, tendo em vista a grande evolução linguística dos textos redigidos pelos estudantes. Além disso, percebeu-se também que os estudantes demonstraram desempenhos proficientes na habilidade e competência de transformarem um relatório de entrevista, redigido em terceira pessoa, em um texto escrito em primeira pessoa.

Texto Gênero memória
 nome: Louise Túlio Novais Ribeiro fazi: 3º fase "A"
 Olá, meu nome é Ana Angelica Novais da
 Silva, tenho 63 anos, nasci no município
 de Planalto e hoje vou contar um pouco da
 minha história.
 Eu vim parar em Guratinga em busca de
 melhores condições de trabalho e saúde. Cheguei aqui
 com toda a minha mudança em uma mala, naquela
 época tinha muita cosa de palha e velha que dem
 pouco tempo que vestiu aqui. As pessoas me receberam
 muito bem e nos acolheram quando fomos morrer.
 A minha infância foi de muito trabalho, com
 7 anos eu já trabalhava. Quando eu era pequena a
 minha colocava um pedaço de pedra de madeira
 perto do fogão para eu fazer comida para os
 filhos que ficavam lá na roça, desde pequena
 sempre fiz várias coisas de casa. Quando tinha
 tempo eu brincava de casinha minhas bonecas
 eram de espiga de milho, de noite brincavamos
 de pega-pega, reda econde-econde. Erarmos
 em 9 irmãos, então sempre tive brincadeiras.
 A minha história de amor começou muito
 engracado, eu trabalhava no hospital Maria
 Auxiliadora, eu tinha 20 anos quando vestava passan-
 do com uma passadeira de bolo na cama, e na
 domingo vestava trabalhando de pedreiro no
 esgoto, ele começou a se interessar para mim, mas
 nem liguei. No mesmo dia, no que ia moite

Figura 4: produção final
 Registro fotográfico da pesquisadora)

vestava tendo inicio, eu sempre gostei de ir,
 quando cheguei lá, acabamos nos encontra-
 mos e conversamos, ele me deu uma balin-
 ha, foi essa balinha que me conquistou, ele
 me ofereceu a me acompanhar até em casa
 na volta, e hoje somos casados há 40 anos,
 temos 4 filhos e 5 netos, e eu sou uma mulher
 muito realizada e grata à Deus por todas
 as coisas.

Figura 5: Produção final, continuação.
 Registro fotográfico da pesquisadora.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o trabalho realizado por meio de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, pôde-se perceber a grande valia dessa forma de sistematização de aulas no tocante à produção textual, seja ela oral ou escrita. Além

disso, foi possível perceber, por meio dos resultados conquistados ao final da aplicação da sequência, o quanto esse método é eficaz na evolução da produção escrita dos escolares, bem como na sistematização dos conhecimentos sobre língua e linguagem, de forma a compreenderem seus usos sociais.

A aplicação da sequência didática também mostrou-se valiosa no que diz respeito à suscitação de questionamentos relacionados à variação linguística e as discussões epilingüísticas causadas pela abordagem deste assunto puderam aproximar os estudantes de suas identidades, origens, assim como de suas próprias famílias e levá-los a valorizar os diversos falares e a os compreenderem enquanto parte constitutiva dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta - língua & poder na sociedade brasileira*. 2^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegoumu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Submetido em: 28 maio 2020.

Aprovado em: 20 jun. 2020.