

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Angela Valéria Alves de Lima ¹
Elaine Cristina Nascimento da Silva ²

RESUMO

Com a preocupação de promover a educação linguística na educação básica, na orientação das atividades do PIBID, apresentamos e discutimos com os pibidianos diversos formatos de sequências didáticas que possibilitem reflexões sobre o trabalho docente em sala de aula. Nesse contexto, propomos a sequência didática focada em conteúdo, sendo este compreendido como conhecimentos linguísticos para os quais são construídas atividades de reflexão a partir do uso. Para o desenvolvimento dessa sequência, fundamentamo-nos nos princípios da Análise Linguística (Franchi, 1991 e 2006; Geraldi, 1997; Mendonça, 2006), a saber, realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Tais atividades permitem 1) o exercício pleno da linguagem com leitura e produção de texto (oral ou escrito), 2) a reflexão sobre a língua nos eixos sintagmático (combinações) e paradigmático (multiplicidades de opções da língua), bem como sobre o sentido construído no texto pelas escolhas e combinações do seu produtor (Neves e Coneglian, 2023) e 3) a sistematização pelos estudantes dos conhecimentos linguísticos observados e analisados. Com base nessa discussão teórica, investigamos a primeira e a segunda versão das sequências didáticas focadas em conteúdo construídas por 6 pibidianos que atuam numa escola pública estadual na cidade de Garanhuns-PE. A análise preliminar da primeira versão do material aponta uma dificuldade dos licenciados em distanciar-se do ensino tradicional de gramática que se constitui por uma exposição oral do conteúdo, seguida de exemplificação e aplicação de exercícios de fixação. Após orientações e discussão coletiva sobre o material com o supervisor, a coordenadora de área e a coordenadora institucional, foi possível perceber, na segunda versão da sequência, um movimento de transformação na proposta de trabalho dos pibidianos os quais, partindo de atividades de leitura, propuseram reflexões sobre a língua em uso com sistematização dos elementos linguísticos estudados.

Palavras-chave: Sequência Didática, Conhecimentos linguísticos, Análise Linguística, Anos Finais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica tem passado por significativas transformações, especialmente no que se refere ao modo de abordar os conhecimentos linguísticos. Nesse cenário, destaca-se a proposta de Análise Linguística, compreendida como uma prática de reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, articulada à leitura e à

¹ Professora Associada III da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) onde atua na graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras. Coordenadora de Área do PIBID-Letras da UFAPE, angela.lima@ufape.edu.br;

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) onde atua na graduação em Pedagogia. Coordenadora Institucional do PIBID-UFAPE, elaine.silva@ufape.edu.br.





produção de textos. Diferentemente do ensino tradicional da gramática normativa, centrado na memorização de regras e classificações, a Análise Linguística (doravante AL) propõe uma abordagem contextualizada, que busca desenvolver a consciência linguística e discursiva dos estudantes. No entanto, apesar de sua relevância teórica e metodológica, sua efetivação nas salas de aula ainda se constitui como um desafio para muitos professores de Língua Portuguesa, seja pela falta de familiaridade com a proposta, seja pela permanência de práticas enraizadas no ensino prescritivo da gramática.

Com o propósito de contribuir para a reflexão sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos e de promover uma formação docente pautada na perspectiva da educação linguística, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se configurado como um espaço privilegiado de experimentação e aprendizagem. No âmbito das atividades do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, foram apresentadas e discutidas com os licenciandos diversas formas de organização do trabalho docente, dentre elas, o uso de sequências didáticas como instrumento de planejamento e de mediação pedagógica. Esse trabalho buscou incentivar os pibidianos a pensar o ensino de língua de modo reflexivo, articulando teoria e prática e considerando o papel ativo do aluno na construção do conhecimento.

Nesse contexto, propomos a elaboração de uma sequência didática voltada ao estudo de conhecimentos linguísticos, compreendidos como conteúdos que podem ser explorados a partir do uso da língua, em situações reais de leitura, escrita e oralidade. A proposta parte do princípio de que refletir sobre o funcionamento da linguagem, em diferentes gêneros e contextos, é condição fundamental para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos estudantes. Assim, as atividades são planejadas para promover a observação, a análise e a sistematização de aspectos da língua em funcionamento, de modo significativo e contextualizado.

A pesquisa apresentada neste artigo foi desenvolvida no âmbito do PIBID – Núcleo de Letras - Língua Portuguesa Anos Finais, vinculado à Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Seu objetivo é refletir sobre a experiência de produção e aplicação de sequências didáticas voltadas ao estudo de conhecimentos linguísticos e discutir as implicações dessa prática para a formação de professores de Língua Portuguesa que atuarão nos anos finais do ensino fundamental.

Metodologicamente, o trabalho envolveu a elaboração de sequências didáticas planejadas pelos licenciandos, individualmente ou em duplas, as quais passaram por um processo de revisão e reescrita orientado pelas docentes coordenadora institucional e





coordenadora de área do PIBID, bem como pelas professoras supervisoras e regentes de sala. Após essa etapa, as propostas foram vivenciadas em turmas do 6º ao 9º ano de uma escola estadual localizada no município de Garanhuns – PE, possibilitando aos participantes a articulação entre teoria e prática e a reflexão sobre as estratégias de ensino adotadas.

Acreditamos que o PIBID desempenha papel fundamental na formação inicial de professores, por proporcionar experiências reais de ensino, acompanhadas de orientação e reflexão. No caso específico da formação de professores de Língua Portuguesa, a vivência com o planejamento e a aplicação de sequências didáticas voltadas à AL contribui para a consolidação de saberes docentes que articulam o conhecimento teórico sobre a língua às práticas de ensino contextualizadas, favorecendo, assim, uma formação mais crítica, consciente e comprometida com a educação linguística na escola básica.

METODOLOGIA

Os licenciandos participantes desta pesquisa elaboraram sequências didáticas focadas em conteúdos linguísticos, planejadas individualmente ou em duplas, com o propósito de desenvolver propostas de ensino pautadas na perspectiva da AL. Cada sequência passou por um processo de revisão e reescrita, conduzido de forma colaborativa e orientado tanto pelas docentes coordenadora institucional e coordenadora de área do PIBID Letras – Língua Portuguesa (Anos Finais), quanto pelas professoras supervisoras e regentes de sala das escolas parceiras. Após as revisões e ajustes, as sequências didáticas foram aplicadas em turmas do 6º ao 9º anos em duas escolas públicas localizadas no município de Garanhuns – PE, possibilitando a vivência prática das propostas de ensino em contexto real de sala de aula.

Como recorte para este artigo, foram analisadas a primeira e a segunda versão das sequências didáticas elaboradas por 10 licenciandos participantes do subprojeto, com o objetivo de compreender o processo de aprimoramento pedagógico e teórico presente nas reformulações realizadas. As produções dos pibidianos foram inspiradas nos princípios da AL, buscando articular atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Assim, as propostas precisavam promover o exercício pleno da linguagem, contemplando momentos de leitura e produção de textos (orais ou escritos), bem como reflexões sobre o funcionamento da língua nos eixos sintagmático (relações de combinação entre os elementos linguísticos) e paradigmático (relações de seleção e substituição possíveis no sistema), favorecendo a compreensão dos sentidos construídos nos textos a partir das escolhas linguísticas de seus





produtores e culminando com a sistematização dos conhecimentos linguísticos observados e analisados pelos estudantes.

O processo de elaboração e aplicação das sequências contou com a participação ativa da coordenadora de área, das professoras supervisoras do PIBID e das professoras regentes, cuja atuação foi essencial para o desenvolvimento do trabalho. Essas docentes, mais experientes que os licenciandos, desempenharam um papel formativo relevante, orientando a construção das propostas, sugerindo ajustes metodológicos e contribuindo para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino. Tal acompanhamento possibilitou aos pibidianos refletir sobre as decisões didáticas, a adequação dos conteúdos às faixas etárias das turmas e as possibilidades de articulação entre teoria e prática pedagógica.

Cabe destacar que, antes da elaboração das sequências didáticas, foram promovidos momentos formativos com os licenciandos, voltados tanto para temáticas gerais da docência — como planejamento, práticas e saberes docentes, ensino colaborativo e práticas inclusivas, práticas inovadoras e transposição didática — quanto para temas específicos da área de Língua Portuguesa, incluindo o estudo de sequências didáticas e da AL. Esses encontros formativos foram fundamentais para que os licenciandos construíssem conhecimentos teóricos e práticos sobre o planejamento e a elaboração de propostas de ensino, fortalecendo, assim, sua formação inicial e seu desenvolvimento profissional docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de língua portuguesa sofreu, ao longo das últimas décadas, fortes crítica no que se refere, sobretudo, ao tratamento dado à gramática em sala de aula. Muitos pesquisadores e professores apontaram o trabalho pouco produtivo de um ensino que se resumia à discussão e aprendizagem de regras gramaticais descontextualizadas, que pouco contribuíam para a ampliação da capacidade comunicativa dos estudantes (Geraldi, 1997; Travaglia, 2002; Antunes, 2003; Mendonça, 2006). Passou-se, então, a se defender um ensino de gramática que possibilitasse o desenvolvimento de competências mais amplas de análise reflexiva da língua a qual teria como consequência o desenvolvimento das habilidades dos estudantes como leitores e produtores de textos (escritos e orais).

Nesse sentido, a obra *O texto na Sala de Aula*, organizado por João Vanderley Geraldi e publicado em 1984, trouxe a proposta de um ensino de português que integra as atividades de leitura e produção texto com a análise da língua, partindo dos problemas encontrados na escrita dos estudantes (Mendonça, 2006). Na prática, essa proposta pouco se efetivou em sala





de aula, embora o trabalho com os gêneros textuais tenha ganho um amplo espaço nas escolas, sendo estimulado, inclusive, pelos documentos oficiais, como PCN, em 1996, e pela BNCC, mais recentemente.

A dificuldade de implementação desse tipo de trabalho parece estar relacionada aos procedimentos metodológicos que devem ser adotados em sala de aula, tendo em vista que muitos professores continuam a trabalhar a gramática numa perspectiva de reconhecimento e classificação dos elementos linguísticos, pouco se distanciando de uma proposta mais tradicional do ensino de gramática (Mendonça, 2006). Isso justifica a presente pesquisa, que pretende evidenciar uma proposta de trabalho com os conhecimentos linguísticos por meio de uma sequência didática que possibilite ao professor em formação uma compreensão dos procedimentos metodológicos a serem adotados no trabalho com a gramática em sala de aula.

O trabalho com a sequência didática parece apresentar ao professor uma certa segurança em tais procedimentos, tendo em vista a necessidade de explicitação das dimensões a serem tomadas como objeto de ensino-aprendizagem e a definição clara das estratégias didáticas a serem implementadas e os conhecimentos avaliados (Bronckart, 2017). Isso não significa tolher a liberdade e autonomia do professor, como alguns apontam, mas contribuir com a organização sistemática das atividades que se desenvolvem em torno do trabalho com os elementos linguísticos em sala de aula, numa perspectiva que, ao mesmo tempo, considere o texto e permita a reflexão sobre questões gramaticais e seus efeitos de sentido.

Para isso, consideramos fundamental trazer a discussão sobre a proposta de AL feita por Geraldi (1997) e os seus princípios, também discutidos por Carlos Franchi (1991, 2006)³, os quais assumimos no desenvolvimento da sequência didática cujo desenvolvimento propomos em nossa pesquisa. Tais princípios são as três atividades a serem realizadas no procedimento de AL, a saber: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Antes de discutirmos esses tipos de atividades, é essencial destacar uma importante questão levantada por Franchi na reflexão sobre a teoria gramatical: no estudo da gramática, é fundamental questionar o porquê e o como “as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam” (Franchi, 2006, p. 53). Com base nessa observação, entende-se que o pressuposto do trabalho com a gramática deve ser a exploração dos variados sentidos envolvidos nas mais diversas práticas de linguagem. Assim, as atividades realizadas no processo de AL precisam ocorrer em função da compreensão dos possíveis sentidos a serem construídos no texto.

³ O termo Análise Linguística foi cunhado pelo professor João Wanderley Geraldi, mas o seu orientador do doutorado, o pesquisador Carlos Franchi, já tratava das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em seus trabalhos.





Para isso, o trabalho de AL deve sempre partir da atividade linguística, a qual, segundo Franchi (2006, p. 95),

é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si.

É possível perceber, portanto, que o trabalho da atividade linguística ocorre com o “exercício pleno” da linguagem, permitindo ao estudante atuar como interlocutor real dentro da sala de aula. Isso significa que as atividades de leitura e produção de texto (oral ou escrito) devem se tornar verdadeiras práticas de interlocução e serem o ponto de partida para o trabalho com a gramática na escola. Nesse sentido, o estudo dos elementos linguísticos deve ser articulado com as práticas de leitura e produção de texto, que precisam ser consideradas não apenas do ponto de vista formal, mas permitir a discussão sobre o contexto de produção e circulação do texto lido/ouvido ou produzido, sobre a sua temática e a respeito das escolhas linguístico-discursivas realizadas por seu autor. Resumindo, pode-se afirmar que a atividade linguística, no seio da AL, corresponde às propostas de produção e compreensão de textos, sejam estes orais, escritos ou multissemióticos.

No que se refere ao segundo tipo de atividade envolvida na AL, a epilinguística, Franchi (2006, p. 98) afirma o seguinte:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (...) Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão de texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas, por outro lado, essa atividade é a que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical.

Com base no que afirma Franchi, pode-se dizer que a atividade epilinguística é aquela que estimula um trabalho de reflexão sobre estratégias linguísticas utilizadas pelo autor do texto, por meio de exercícios que levem à comparação, à transformação e à alteração do texto para se refletir não apenas sobre o papel do elemento linguístico estudado, mas também a respeito dos efeitos de sentidos por ele provocados. Segundo o autor, esse tipo de atividade





busca estimular a explicitação e sistematização de conhecimentos que o estudante, muitas vezes, já domina em suas interações no cotidiano.

É importante destacar, nesse processo, que as atividades reflexivas podem levar ao conhecimento do funcionamento da língua por meio da análise de dois tipos de relação que se estabelecem no sistema linguístico, que são as relações paradigmáticas e sintagmáticas, ou seja, o aluno precisa ser provocado a analisar a língua por meio da observação das “escolhas das diversas peças do enunciado” e pelo “modo como as peças se combinam, nas construções” (Neves e Coneglian, 2023, p. 33).

Para isso, são importantes propostas de atividades que permitam a manipulação, o levantamento de hipóteses sobre o fenômeno linguístico estudado, a desconstrução, a reconstrução do texto lido e analisado, o qual pode ser o texto do próprio estudante ou de outros autores já consagrados. Esse processo precisa ser registrado, individual ou coletivamente, pelos estudantes e pelo professor.

Já a atividade metalinguística, última etapa a ser realizada no processo da análise linguística, corresponde ao que Franchi chama de “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (2006, p. 98). Na proposta da sequência didática, que aqui construímos, a metalinguagem é realizada após o processo de reflexão sobre a linguagem desenvolvido. É o momento de se sistematizar todo o conhecimento levantado pelos estudantes, confrontando com o que dizem os manuais de gramática, o livro didático ou outros materiais de referência. Isso significa que o professor não realiza uma aula expositiva a respeito do fenômeno estudado, mas orienta os estudantes a elaborarem, eles próprios, com a ajuda dos materiais já citados, as definições e as classificações com base na análise do uso linguístico. Isso pode ser sistematizado em mapas mentais, cartazes ou em anotações no quadro e no caderno dos alunos.

Tendo finalizado essa apresentação sucinta da fundamentação teórica, passemos aos resultados e sua discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na discussão teórica acima apresentada, pibidianos de duas escolas (doravante, Escola 1 e Escola 2) foram convidados a produzir uma sequência didática focada em conhecimentos linguísticos. Para isso, foram dadas orientações a fim de que os licenciandos pudessem organizar um conjunto de atividades que tivesse como foco principal o ensino-aprendizagem de um fenômeno linguístico que fizesse parte do conteúdo indicado pelo





currículo das turmas em que atuavam. Dessa forma, após um prazo para a planificação da sequência, foram realizados encontros formativos de maneira que os pibidianos pudessem apresentar à coordenação institucional, à coordenação de área e às supervisoras o que haviam planejado.

Da Escola 1, no primeiro encontro de formação, destacamos 02 (duas) sequências didáticas, construídas por duas duplas, que tinham por objetivo principal o ensino de conjunções. Tais sequências apresentavam características básicas que evidenciavam uma preocupação com o estudo de conjunções a partir do texto, mas de forma ainda muito incipiente, pois não conseguiram fazer uma verdadeira integração entre o estudo da gramática com os efeitos de sentido provocados pelos conectivos dentro do texto. Elas também, do ponto de vista didático, indicavam um direcionamento para aulas expositivas, com uma clara preocupação em apresentar os conteúdos diretamente aos estudantes da educação básica, sem que estes assumissem um protagonismo no processo de construção de conhecimentos, o que foi destacado durante o encontro formativo.

Da Escola 2, destacamos 03 (três) sequências didáticas, elaboradas por 03 duplas, que apresentaram um aspecto em comum: o ensino de campanha publicitária. Essa característica das propostas chamou a atenção das docentes avaliadoras, tendo em vista que a orientação havia sido para uma sequência focada no ensino de elementos linguísticos e não na produção de texto a partir de um gênero textual. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de os licenciandos demonstrarem ter um bom conhecimento maior a respeito da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), autores que se preocupam com o ensino explícito e sistemático da produção de texto. Dessa forma, os licenciandos parecem não conseguir se distanciar desse tipo de atividade. Ademais, a novidade de uma sequência didática para o ensino de gramática mostrou-se desafiadora para os licenciandos por não haver ainda nenhum modelo esquemático a seguir, o que estamos tentando produzir na presente pesquisa. Diante do exposto, os pibidianos foram orientados a reformular totalmente a planificação da sequência didática, para atender ao objetivo da formação, que seria o conjunto de atividades com foco no ensino de conhecimentos linguísticos.

Após duas semanas, os licenciandos apresentaram novamente as sequências já elaboradas e avaliadas pela coordenação institucional, pela coordenação de área e pelas supervisoras. Nesse processo, na Escola 1, uma das duplas optou por fazer a nova planificação individualmente. Assim, nessa escola, passamos a analisar 03 propostas de sequência didática. Já na Escola 2, as duplas se mantiveram, o que nos levou a analisar a nova versão das 03 sequências de trabalho já discutidas anteriormente. Isso significa que, no total, analisamos 06





sequências didáticas reformuladas. A análise de tais sequências aponta para uma nova compreensão do processo de ensino-aprendizagem da gramática na educação básica, com um direcionamento mais claro sobre os gestos que o docente pode realizar para provocar nos estudantes uma verdadeira educação linguística que parte da reflexão sobre a língua em funcionamento.

Para melhor visualização sobre como os licenciandos avançaram nas suas compreensões sobre o trabalho com conteúdos linguísticos a partir de sequências didáticas, vamos analisar duas versões de propostas com foco no uso dos conectivos, construídas pela dupla Isabel Karolliny e Matheus Xavier, atuantes na Escola 1, com o título “Criando sentido: da Leitura do conto à construção da coesão textual”. Os planejamentos tiveram como público-alvo uma turma do 9º ano e foram organizados em 5 atividades para aplicação em 8 aulas.

Na atividade 1, os alunos planejaram criar uma ambientação para leitura do conto de terror “Devolva minha aliança”, apagando parcialmente as luzes da sala de aula, colocando no seu centro objetos simbólicos, como uma aliança e uma cruz, e levantando, a partir destes, hipóteses dos alunos sobre do que vai se tratar a história. Em seguida, seria feita a leitura, em voz alta, do conto de forma expressiva pelos pibidianos.

Na atividade 2, os pibidianos planejaram apresentar dois trechos retirados do conto lido, um com conectivos e outro sem conectivos, e questionar os alunos sobre o que mudou de um trecho para o outro, levando-os a reconhecer o papel dos conectivos na construção da coesão e da coerência textual. Em seguida, os alunos (em duplas ou grupos) seriam solicitados a identificar outros conectivos usados no conto e a discutir a função/importância deles.

Na atividade 3, os pibidianos iniciariam a aula promovendo uma “chuva de ideias” da turma sobre conectivos, com registros das falas dos alunos. Após isso, apresentariam exemplos de diferentes textos com uso de conectivos e os discutiriam com a turma. Por fim, haveria uma “explicação e sistematização do conteúdo”, expondo para os alunos o que são conectivos, como eles atuam na coesão textual e como contribuem para a coerência de ideias em um texto.

Na atividade 4, a proposta seria a elaboração, pelos alunos, de um cartaz ou mapa mental, reunindo as principais informações aprendidas sobre os conectivos e seus usos. Para tanto, seriam entregues tabelas de apoio com os tipos de conectivos (adição, oposição, causa, tempo, explicação etc.) para servirem de consulta. Por fim, na atividade 5 seria aplicado um jogo, denominado “Trilha dos Conectivos” para “fixação” do conteúdo.

Um primeiro elemento perceptível nesta primeira versão da sequência didática é a centralidade das atividades nos pibidianos regentes. Observem que caberia a eles apresentar





os exemplos de textos com conectivos, analisá-los com os alunos e, ao final, sistematizar os conhecimentos com uma exposição sobre o conteúdo. Até mesmo as atividades que, a princípio, parecem atribuir protagonismo e papel ativo aos alunos na reflexão linguística, na verdade, encobrem práticas de transmissivas e de cópia, como é o caso da “chuva de ideias” na atividade 3, que não é utilizada durante a explicação do conteúdo a ser feita pelos pibidianos e parece servir apenas como uma introdução à aula expositiva, ou mesmo da construção do cartaz ou mapa central, que pouco serve à sistematização dos conhecimentos aprendidos pelos alunos, na medida em que eles receberiam prontas as tabelas de apoio com os tipos de conectivos, cabendo-lhes, apenas, fazer os registros por escrito.

Outro ponto a ser observado é a ausência de práticas reflexivas (epilinguísticas e metalinguísticas) a partir da leitura de textos (linguística), no caso, dos contos. O conto lido é retomado apenas uma vez, na atividade 2 e, na ocasião, seriam retirados trechos do texto apenas para que os alunos percebessem a ausência e, conseqüentemente, importância dos conectivos. Assim, não vemos um movimento de análise dos conectivos dentro do conto, de modo a perceber seus diversos usos e sentidos.

A partir do movimento de diálogo coletivo sobre esta primeira versão da sequência didática, mediado pela coordenadora institucional, pela coordenadora de área e pela professora supervisora, os pibidianos perceberam, inicialmente, a necessidade de focar em um tipo específico de conectivo, pois há uma variedade muito grande de elementos que podem ser usados para tal e que eles não dariam conta em uma única sequência didática. Assim sendo, decidiram focar nas conjunções coordenativas.

Na segunda versão, já foi possível perceber um avanço substantivo na proposta. Na atividade 2, por exemplo, os pibidianos planejaram iniciar a aula entregando um único trecho do conto sem conectivos para os alunos lerem (atividade linguística), preencherem com as conjunções que estavam faltando (atividade epilinguística), refletirem sobre os sentidos expressos por cada uma delas no conto e comparar com a versão original de modo a perceber que diferentes conjunções podem ser utilizadas para expressar os mesmos sentidos (atividade metalinguística). Nesta proposta reformulada, observa-se uma mudança na direção do ensino, que parte do uso para a reflexão e se finda na sistematização, tendo o aluno como principal agente e o professor como mediador.

Da mesma forma, a atividade 3, que seria uma exposição do conteúdo pelos pibidianos, foi substituída por uma atividade prática a partir de mais um trecho do conto sem conectivos, na qual grupos de alunos receberiam diferentes cartões com conjunções diversas e teriam que experimentar as conjunções no texto, de modo a completar as lacunas e a construir





categorias de conjunções (adição, oposição, conclusão, etc) a partir da percepção de que diferentes conjunções serviram para completar uma mesma lacuna e pintando de uma mesma cor as conjunções usadas para estabelecer um mesmo sentido. A partir dessa atividade, os pibidianos poderiam explorar com a turma o uso das conjunções no eixo paradigmático, de modo a perceber a variedade de opções de vocabulário que nossa língua oferece, cabendo ao usuário escolher a mais adequada em cada contexto específico.

A análise comparativa das duas versões da sequência didática evidencia, portanto, um movimento significativo de amadurecimento pedagógico por parte dos licenciandos. O que antes se configurava como uma proposta centrada na exposição e reprodução de conteúdos, com protagonismo do professor, transforma-se em uma experiência de ensino que privilegia a reflexão linguística, o uso contextualizado e o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento. Ao reformularem suas atividades a partir do diálogo formativo com as professoras coordenadoras e com a supervisora, Isabel e Matheus demonstraram compreender que o ensino dos conteúdos linguísticos deve partir do uso para a reflexão, e desta para a sistematização, valorizando a mediação docente e a aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões teóricas em torno do ensino de Língua Portuguesa, como já mostrado nesse trabalho, têm passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas. Entretanto, a realidade em sala de aula, muitas vezes, não tem acompanhado as mudanças propostas para o estudo da língua numa perspectiva da educação linguística.

Diante disso, neste trabalho, analisamos uma proposta de sequência didática para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos linguísticos no contexto das atividades desenvolvidas e implementadas pelo PIBID-Letras da UFAPE, no núcleo do Ensino Fundamental de duas escolas públicas na cidade de Garanhuns-PE.

Os resultados iniciais de nossa pesquisa apontam que o trabalho colaborativo, em torno da planificação e reformulação da sequência didática proposta, tem importante impacto na formação inicial de professor, já que possibilita aos licenciandos o trabalho com a gramática numa perspectiva reflexiva, considerando os princípios da AL e tornando o discente da educação básica protagonista da construção de seu conhecimento sobre a língua em uso.

Desse modo, acreditamos que o percurso formativo vivido pelos licenciandos evidencia o potencial das sequências didáticas como instrumento de organização do trabalho docente e, sobretudo, como caminho para ressignificar o ensino de conhecimentos linguísticos





na Educação Básica. Ao articular fundamentos teóricos, acompanhamento sistemático e experiências reais de sala de aula, o PIBID se configura como um espaço privilegiado para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à educação linguística, contribuindo para a formação de professores capazes de planejar, mediar e avaliar propostas que valorizem o uso da língua em situações significativas. Espera-se, assim, que iniciativas como esta possam inspirar novas pesquisas e ações formativas que fortaleçam a presença da Análise Linguística nas escolas e ampliem as possibilidades de ensino comprometido com o desenvolvimento crítico, reflexivo e discursivo dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Portanto, agradecemos a CAPES pelo apoio financeiro que nos permite realizar atividades de caráter científico no chão da escola, em colaboração com licenciandos e professores que atuam na educação básica. Agradecemos igualmente a disponibilidade das escolas parceiras, professores e supervisores que nos permitem estabelecer a estreita relação da universidade com a educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRONCKART, J. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. In: BRONCKART, J.; BRONCKART, E. B. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2017. p. 91-110.
- FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CNP, 1991.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- MENDOÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.
- NEVES, M. H. M.; CONEGLIAN, A. V. L. *Laboratório de ensino de gramática*. São Paulo: Contexto, 2023.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

