

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE PRODUÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA

NO PIBID: ANÁLISE DE PLANOS DE AULA¹

Dedilene Alves de Jesus-Oliveira²

RESUMO:

O artigo objetiva, a partir da análise de planejamentos realizados no núcleo Letras-Português do PIBID de uma universidade pública do interior de Minas Gerais, realizar um mapeamento desses documentos na relação tradição-inovação, buscando verificar o(s) eixo(s) das práticas de linguagem contemplados, além da concepção de linguagem vinculada a eles. Para cumprirmos tal objetivo, fizemos uso de um referencial teórico embasado na questão de inovação no ensino de Língua Portuguesa (Travaglia, 2019; Signorini, 2007), do planejamento como ponto de partida para as práticas pedagógicas (Libâneo, 2006; Altet, 2017). Como metodologia, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), descrevendo e analisando as categorias ora mencionadas. Os resultados apontam para uma tendência nas práticas de ensino para dois eixos das práticas de linguagem, bem como um equilíbrio na relação inovação-tradição.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Ensino de Língua Portuguesa, Planejamento. Práticas de linguagem.

INTRODUÇÃO

O planejamento de Língua Portuguesa é concebido como ferramenta necessária para a implementação das práticas pedagógicas para ensino-aprendizagem. No PIBID, esse planejamento atende às demandas de aprendizagem da escola parceira, sendo construído de forma colaborativa. Nesse cenário, esta pesquisa objetiva analisar planos de aula elaborados pelos pibidianos do núcleo Letras-Português de uma universidade pública mineira, a partir do seguinte percurso metodológico: identificação do(s) eixo(s) das práticas de linguagem contemplado(s); identificação da concepção de linguagem vinculada; confrontação da relação inovação x tradição nesses planejamentos. Para cumprirmos tal objetivo, fizemos uso de um referencial teórico embasado na questão de inovação no ensino de Língua Portuguesa (Travaglia, 2019; Signorini, 2007), do planejamento como ponto de partida para as práticas pedagógicas (Libâneo, 2006; Altet, 2017).

¹ Este artigo é uma parte dos resultados da pesquisa “Práticas de ensino de Língua Portuguesa: as permanências e inovações no fazer docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFV sob o CAAE 88445025.2.0000.5153, com parecer de aprovação nº 7.715.166.

² Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa - MG, dedilene.oliveira@ufv.br

As práticas de ensino de Língua Portuguesa têm sido abordadas em muitos estudos brasileiros (Suassuna, 1995; Travaglia, 1996, 2002; Geraldi, 1984, dentre outros), invariavelmente encampando uma perspectiva crítica em relação ao que tem sido praticado; um exemplo é o que diz Suassuna (1995), ao afirmar que o modelo de ensino de LP está embasado em uma pedagogia excludente da língua, na dicotomia certo x errado. Fregonezi (1999) já apontava para o paradoxo entre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), recentes na época, e os conteúdos trabalhados em sala de aula, advindos em sua maioria dos livros didáticos. Antunes (2007, p. 16) se posiciona contrariamente ao que denominou “ensino inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais”, que serviria para embotar a criticidade adquirida pelo uso reflexivo da língua.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2017), as práticas de ensino passaram a ser orientadas por um currículo específico, distribuído em eixos de práticas delinguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) e campos de atuação¹ (variáveis de acordo com o segmento de ensino) para o alcance de habilidades. As diretrizes dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que apontavam o texto como objeto de ensino são reforçadas na BNCC a partir do trabalho com os gêneros textuais, agregados em uma lógica baseada na aprendizagem em espiral.

Dessa forma, o artigo está dividido nas seguintes seções: esta introdução, com o objetivo, a contextualização e a justificativa; a seção metodológica, que apresenta os passos que serão seguidos para a análise do *corpus*; o referencial teórico, que trata do conceito de práticas de ensino, além da noção de tradição e inovação no ensino de Língua Portuguesa; a análise dos dados, com resultados e discussão, para finalmente realizarmos as considerações finais.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Escolhemos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) como apporte para a coleta dos dados nos planejamentos das práticas de ensino, verificando como as estratégias de ensino são apresentadas em prol do ensino de Língua Portuguesa. Esses planejamentos foram recolhidos dos licenciandos proponentes, no contexto das atividades de formação inicial docente realizadas nas escolas, com autorização da chefia do Departamento de Letras da UFV, considerado o espaço que abriga essas produções. Após a coleta, os dados foram analisados a partir das seguintes categorias: a) identificação do(s) eixo(s) das práticas de linguagem

contemplado(s); b) identificação da concepção de linguagem vinculada; c) confrontação da relação inovação x tradição nesses planejamentos



REFERENCIAL TEÓRICO

1 O que são práticas de ensino?

A construção “práticas de ensino” vem sendo utilizada nos estudos de forma específica em relação a outras expressões – práticas educativas ou práticas pedagógicas (cf. Zabala, 1998; Libâneo, 2006; Franco, 2016). A prática educativa denota aspectos genéricos, que englobam a formação dos indivíduos em uma sociedade (Libâneo, 2006), em um sentido amplo; já a prática pedagógica pode ser compreendida como um conjunto de técnicas. Segundo Franco (2016), há ambiguidade no uso do termo “práticas pedagógicas”, que se desfaz quando consideramos essas práticas como aquelas tecidas pedagogicamente, distanciada de um agir mecânico que não considera a construção do humano, mas ainda dentro de um escopo amplo, relacionado ao fazer pedagógico intencional para atender a determinadas expectativas.

Optamos pelo uso de “práticas de ensino” por considerarmos que essa construção abarca questões das práticas educativas e pedagógicas e, no caso do ensino de Língua Portuguesa, expõe a especificidade relacionada aos eixos de ensino das práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), focalizando a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem para essa abordagem. Segundo Altet (2017), as práticas de ensino podem ser declaradas, constatadas e esperadas. As práticas declaradas estão relacionadas ao que os professores dizem fazer em sala de aula, sendo coletadas por meio de questionários individuais ou entrevistas; as práticas esperadas relacionam-se às expectativas e também prescrições do sistema educacional, manifestando-se muitas vezes em orientações curriculares; as práticas constatadas ou efetivas são aquelas observadas por um pesquisador *in loco*, quando presenciam as atividades de ensino executadas por um professor.

A mesma autora traz elementos sobre os estudos dessa temática, nos últimos anos, apontando que houve um enfoque behaviorista na pesquisa do ensino como processo-produto, que determinavam a eficácia do ensino, as maneiras de ensinar e quais delas otimizavam o desempenho escolar dos alunos. Após essa fase, iniciamos um período cognitivista, voltado para o que os professores pensavam; esse aspecto foi considerado fundamental para que houvesse a convicção de que a tomada de decisão do professor era fundamental para o controle da prática de ensino. Nos últimos tempos, a perspectiva interacionista tornou-se



prioritária, por considerar as diversas variáveis em interação (processuais, pessoais e contextuais). Tal vertente de pesquisa preconiza o seguinte:

Uma prática de ensino envolve procedimentos, produtos, mas também processos interativos, cognitivos, relacionais, psicológicos, contextuais. O fato de analisar os processos levando em conta as dinâmicas em jogo na prática de ensino distancia os pesquisadores dos modelos de tipo entradas-saída ou método. A prática não pode ser considerada como aplicação de um método, pois cada professor a realiza à sua maneira. (Altet, 2017, p. 1202)

Essa desvinculação da prática de ensino do método é coerente quando consideramos a diversidade de estratégias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa ao planejarem e executarem suas aulas. Em alguma medida, o método pode ser um elemento que engessa a transposição didática de um objeto de conhecimento.

2 Um olhar sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa: inovação versus tradição

Em estudo realizado sobre a forma como professores da rede estadual paulista buscam a inovação em suas práticas de ensino, Aparício (2009) enfoca o ensino de gramática no movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa ocorrido na década de 1980, citando a contribuição de João Wanderley Geraldi (1984) para o ensino de Língua Portuguesa, que envolve três práticas: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. A autora relaciona os documentos oficiais da época (Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa e Parâmetros Curriculares Nacionais) às correntes teóricas vigentes (perspectiva funcionalista com suas vertentes mais ou menos conservadoras, se encaminhando para um estruturalismo funcional); nesse viés, é apresentado o panorama conceitual sobre gramática desses dois documentos, trazendo ênfase para a divisão feita pelos PCN entre atividades epilingüísticas e metalingüísticas, em que as epilingüísticas seriam a base para o trabalho com análise linguística.

Os PCN também trariam a concepção do gênero de texto como objeto de ensino, fazendo com que as atividades de reflexão sobre a língua sejam abordadas pelos estudos de gêneros textuais de base funcionalista de cunho textual-discursivo. Apesar de considerar a prática de ensino de gramática em uma orientação mais inovadora, Aparício (2009) considera que os documentos ainda mantêm um caráter tradicional/conservador quanto às práticas de ensino (análise linguística/ensino de gramática).

Travaglia (2019), ao falar sobre inovação no ensino de Língua Portuguesa, problematiza o surgimento do que denominamos inovação, tanto pelo aspecto do fator que

traz a inovação (nova proposta teórica da Linguística, nova tecnologia, nova diretriz de ensino, nova postura diante dos fatos) quanto pela legitimidade dela (é algo realmente novo e melhor?). O estudioso discorre sobre a historicidade do ensino de LP no Brasil (antes da reforma de 1971; depois da reforma de 1971, pela lei 5692/71; depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017). Ele faz sua conclusão considerando três pontos: a) refletirmos se realmente há inovação no ensino de LP ou se temos somente novas formas de apresentação do mesmo; b) adotar novas atitudes resultantes de novos conhecimentos é o que legitimamente caracteriza a inovação; c) a inovação apresentada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes? Sobre a relação entre práticas sociais, organização da escola e especificamente a inovação, Signorini (2007, p. 183-184), a partir dos estudos de Bruce (1993), elenca as seguintes contribuições:

- (...) a inovação sempre morre quando não pode ser re-criada nas/pelas práticas e contextos sociais em que foi inserida (...);
- Mesmo quando percebida como necessária, a inovação acarreta sempre demandas e desafios que, se não forem atendidos, podem inviabilizá-la;
- Diferentes tipos de mudanças provocadas pela inovação refletem o grau de congruência entre os valores trazidos por ela e já os existentes no contexto social de inserção (...);
- Um tipo importante de resistência à inovação e à mudança ocorre quando uma inovação ameaça formas sociais consolidadas de distribuição de bens materiais e simbólicos, isto é, formas consolidadas de produção de desigualdades e diferenças;
- Outro tipo importante de resistência à inovação e à mudança se dá no campo da educação, onde os padrões de instrução são organizados de tal forma que eles modificam a inovação para que ela se encaixe, ou então rejeitam a inovação que não pode ser modificada (...);
- Atores sociais, inclusive professores e alunos, nunca são receptores passivos de novas idéias (sic), abordagens ou tecnologias; são agentes ativos na determinação das formas a serem adquiridas pela inovação, à qual atribuem sentido em função de seus interesses, suas crenças, personalidades e preferências individuais e também em função das práticas com que estão familiarizados (...);
- Através das práticas de letramento, professores e alunos agem sobre a inovação, transformam-na para adequá-la a seus objetivos (...);



- Quando os efeitos da inovação se dão em cascata, os de primeira ordem são os que afetam as práticas já existentes, sem grandes transformações; os de segunda ordem são os que provocam mudanças nos modos de raciocinar dos envolvidos nessas práticas, podendo desencadear mudanças de terceira ordem, ou seja, de maior alcance, envolvendo outras comunidades, e mais difíceis de serem previstas.

Diante do exposto, consideramos que a reflexão sobre inovação e tradição nas práticas de ensino de Língua Portuguesa torna-se fundamental para que possamos analisar os dados que serão coletados nos planejamentos e relatos de experiência, na expectativa de que eles demonstrem um panorama dessas práticas nas escolas brasileiras.

Para considerarmos a tradição, elencamos o que Suassuna (1995) aponta como características desse ensino tradicional: a) ensino de terminologias, de metalinguagem, e não da língua propriamente dita; b) definições precárias, circulares e pouco explícitas; c) visão preconceituosa e purista da língua; d) análise pela análise, sem discussão das regras de construção; e) abordagem da língua sem referência aos seus usos ou situações concretas em que ela é produzida; f) exemplificações falhas, classificações errôneas, incompletude; g) consideração da frase como limite máximo de análise; h) distribuição aleatória dos conteúdos, sem adequação a determinados objetivos de ensino.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Contextualização

O núcleo Letras-Português do PIBID atua em três escolas na cidade de Viçosa – uma da rede municipal, outra da rede estadual e outra federal; são 8 pibidianos atuando em cada uma dessas escolas, que possuem realidades diversificadas. Para análise nesta pesquisa, selecionamos 4 planejamentos, sendo 1 relacionado à aula regular, 1 à oficina sobre obra literária e 1 sequência didática sobre o Dia da Mulher. Esses planejamentos foram elaborados pelos pibidianos, com auxílio das supervisoras e aval da coordenadora de área. Seguem informações complementares sobre eles, sem a menção explícita aos nomes das escolas, por questões éticas:

| Tipo de planejamento | Escola | Ano de escolaridade | Tema |
|----------------------|--------------|---------------------|----------------------|
| Oficina | Rede federal | 1º Ensino Médio | Narrativas Cruzadas: |



| | | | |
|---------|----------------|-----------------|---|
| | | | História, Ficção e Fanfic em Os Inconfidentes |
| Aula | Rede estadual | 3º Ensino Médio | Como é uma redação nota 1000 do Enem |
| Oficina | Rede municipal | 8º ano do EFII | Semana da Mulher |

A partir da organização apresentada, analisamos esses planejamentos nas categorias já mencionadas: a) identificação do(s) eixo(s) das práticas de linguagem contemplado(s); b) identificação da concepção de linguagem vinculada; c) confrontação da relação inovação x tradição nesses planejamentos

Descrição dos planejamentos

1. Planejamento da rede federal

O planejamento da escola da rede federal foi feito para uma oficina correspondente a quase 2 horas-aula (1 hora e 30 minutos), para turmas de 1º ano do Ensino Médio. Ele foi elaborado no contexto da leitura da obra literária “Os inconfidentes: uma história de amor e liberdade”, de Carlos Alberto de Carvalho. O objetivo central é “Analisar como a obra Os Inconfidentes articula ficção e relato histórico, e propor uma produção criativa (fanfic) baseada nesse diálogo”; nesse aspecto, vemos o trabalho de interface entre Literatura (romance histórico), História (movimento da Inconfidência Mineira) e Língua Portuguesa (gênero *fanfic* e sua produção). Não há menção a formas de avaliação. Para cada etapa da oficina é associado um objetivo específico, um aspecto a ser trabalhado e a minutagem:

- **Etapa 1** – 20 minutos – contexto histórico e autoral – Objetivo: Dar base histórica para compreender o texto. Conteúdo: Breve apresentação do movimento da Inconfidência Mineira: causas, principais personagens e consequências. / Apresentação do autor de Os Inconfidentes (para contextualizar intenções e época de produção). / Ressaltar que a obra mescla fatos documentados com elementos ficcionais.
- **Etapa 2** – 15 minutos – Relação entre história e literatura na obra – Objetivo: Evidenciar como o livro transforma fatos em narrativa literária. Conteúdo: Identificar passagens que são historicamente documentadas. / Mostrar trechos ficcionais (diálogos, pensamentos, cenas não registradas na história oficial). / Discutir como o romance histórico preenche lacunas da história real.

- **Etapa 3** – 15 minutos – Introdução ao gênero *fanfic* – Objetivo: Mostrar que *fanfic* é uma forma de reinterpretação criativa de obras já existentes. Conteúdo: Definição de *fanfic* e principais tipos (continuação, universo alternativo, mudança de ponto de vista, etc.). / Exemplos rápidos de fanfics históricas e literárias. / Relação com Os Inconfidentes: como criar narrativas alternativas a partir de personagens históricos/literários.
- **Etapa 4** – 40 minutos – Produção prática: Fanfic de Os Inconfidentes – Objetivo: Aplicar a relação entre ficção e história na prática, estimulando a criatividade e a interpretação. Atividade: Em um parágrafo, os grupos deverão dar um final alternativo para a obra./ Um aluno de cada grupo lerá para a turma a sua produção, depois o ministrante deverá apresentar uma resposta modelo para essa produção.

Em uma primeira análise, observamos que a organização do planejamento não apresenta as habilidades da BNCC, porém conseguimos enxergar que são trabalhados os eixos da leitura e da produção textual; também não há um paralelismo no uso dos termos para designação de conteúdo (geralmente são utilizados deverbais, termos derivados de verbos, para diferenciação do infinitivo, utilizado no objetivo). Os objetivos específicos mostram uma graduação quanto à complexidade, indo de aspectos mais simples para os mais complexos.

Quanto à concepção de linguagem, embora não haja elementos muito concretos, o fato de se ter o texto literário como objeto de ensino, perpassando para a relação com o gênero textual *fanfic* se coaduna com os princípios da perspectiva enunciativo-discursiva, de base interacionista. Quanto à relação inovação-tradição, o ensino de um gênero textual atualizado como a *fanfic* aponta para a inovação, principalmente na relação interdisciplinar com a contextualização histórica da obra literária, demonstrando uma originalidade nesse planejamento, a partir de aspectos relevantes para a turma em que a oficina será aplicada.

2. Planejamento da rede estadual

O planejamento elaborado para as turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual mineira apresenta objetivo geral (Compreender como se dá uma redação nota 1000 do Enem, atentando-se à forma do texto, aos recursos de textualidade (coesão e coerência) e argumentos utilizados e movimentados dentro do texto.) e objetivos específicos (Analizar uma redação nota 1000 do Enem; / Reconhecer a estrutura da redação apresentada na aula anterior dentro do texto escolhido; / Identificar a presença do planejamento de texto coeso é coerente dentro do texto escolhido; / Perceber como se a escolha de repertório/ conhecimento

de mundo se dá dentro do texto; / Apontar os detalhes próprios da conclusão, com as propostas de intervenção que contenham agente, modo, meio e finalidade.). Sua estrutura segue um modelo mais prototípico de planejamento, com passos metodológicos detalhados, com minutagem; no entanto, não apresenta formas de avaliação da aula. Uma habilidade da BNCC também está apresentada (EM13LP02), o que facilita na identificação dos eixos das práticas de linguagem trabalhados – leitura e produção textual.

Os passos metodológicos dividem-se da seguinte forma:

- Introdução (2 minutos) – saudação à turma; revisão do último conteúdo visto sobre redação; contextualização sobre a redação nota 1000 do Enem.
- Desenvolvimento (45 minutos) – entrega de folha com a redação nota 1000 de 2022; leitura em conjunto (na descrição, o que foi planejado na verdade é uma leitura compartilhada, pedida a pelo menos 4 alunos da turma); identificação da função dos parágrafos da redação, com interação dos alunos; análise textual da tese, dos argumentos e seus desdobramentos, além da proposta de intervenção, de forma minuciosa; questões norteadoras ao longo de toda a análise, com registro das informações no caderno.
- Fechamento (3 minutos) – levantamento de dúvidas dos alunos sobre a análise da redação.

Observamos que esse planejamento apresenta mais detalhes sobre a aula a ser executada, com anexos da redação analisada e referências relacionadas ao tema. A inserção da habilidade da BNCC deixa bem claro o trabalho com os eixos das práticas de linguagem; também é visível a concepção interacionista de linguagem, uma vez que o texto é o objeto de ensino (gênero redação do Enem) e há orientações para a interação com os alunos. Sobre a relação inovação-tradição, observamos que há uma padronização no trabalho com a redação do Enem, uma vez que geralmente é esse tipo de análise textual promovida por professores nas aulas de Ensino Médio ou em cursos preparatórios.

3. Planejamento da rede municipal

O planejamento da escola municipal foi elaborado para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, em formato de sequência didática, não seguindo propriamente o modelo de Dolz e Schneuwly (2004). São 4 aulas planejadas, em etapas que vão desde a introdução da temática até a produção textual. Não há apresentação clara do objetivo geral e dos objetivos específicos do planejamento, parecendo ser um compilado de planos de aula elaborados por pessoas diferentes. As habilidades da BNCC aparecem somente no terceiro planejamento.

Cada aula está estruturada com introdução, desenvolvimento e conclusão, com orientações sobre o que fazer, porém não há minutagem. A última aula está somente nomeada, sem informações sobre sua execução. A seguir, apresentamos a organização de cada aula:

- Aula 1 – Vídeos do Tik Tok para discussão, charges, bem como frases de senso comum sobre as mulheres.
- Aula 2 – Introdução da discussão sobre mulheres na literatura; apresentação de linha do tempo e discussão.
- Aula 3 – Apresentação do conto “Olhos D’Água”, de Conceição Evaristo, com interpretação e atividades.
- Aula 4 – Mural sobre mulheres na literatura.

Como vemos, o planejamento também se encaminha para o trabalho com o texto (gênero vídeos do Tik Tok, charges e conto contemporâneo), apontando para uma abordagem interacionista; há escassez de informações sobre os objetivos das atividades, fazendo com que somente a utilização dos textos seja um indício do trabalho interacionista. Quanto aos eixos das práticas de linguagem, há um trabalho com a leitura e a produção textual/semiótica, considerando a elaboração do mural na última aula. Quanto à relação inovação-tradição, o fato de ter uma temática a ser trabalhada no viés da interface Líteratura-Língua Portuguesa, com questões importantes sobre as mulheres, traz um viés inovador, bem como o uso de gêneros digitais para esse trabalho. A falta de detalhamento no planejamento nos impede de ter uma clareza sobre esse aspecto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comparando os três planejamentos aqui analisados, observamos que há convergências e divergências nessa análise. Quanto à presença das habilidades da BNCC, observamos que não há uma constante, uma vez que elas aparecem no planejamento da rede estadual (provavelmente devido ao alinhamento ao plano de curso, disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que traz essa vinculação de forma muito explícita) e no da rede municipal, em uma das 4 aulas planejadas, decorrente de uma vinculação mais individual do pibidiano que elaborou tal plano. No planejamento da rede federal, há os objetivos para cada etapa e uma confusão no uso de verbos para designar as etapas do planejamento, trazendo uma dificuldade para o leitor compreender melhor o que está sendo projetado.

Nesse sentido, os eixos das práticas de linguagem que se estruturam nos três planejamentos são leitura e produção textual, não havendo menção à análise

linguística/semiótica e à oralidade. Esse aspecto pode denotar uma preferência pelo que se consolidou como o mais comum no planejamento de Língua Portuguesa, que é o trabalho com leitura e escrita. No entanto, tal predomínio aponta para o desequilíbrio no trabalho com os outros eixos, principalmente nos planejamentos que contemplavam mais de uma aula.

Quanto à concepção de linguagem, o que notamos em maior ou menor escala é um trabalho que considera o texto como objeto de ensino, conforme preconiza a BNCC, numa perspectiva enunciativo-discursiva, base para o trabalho interacionista com a linguagem. Esse ponto é fundamental para que possamos considerar que tais atividades propostas encontram-se adequadas para o ensino de Língua Portuguesa, pois estão na perspectiva da compreensão do texto/gênero para um trabalho a partir dos usos linguísticos. Contudo, por não haver um trabalho sistematizado de análise linguística, torna-se complexo afirmar que essa abordagem interacionista esteja plenamente contemplada.

Finalmente, no que diz respeito à relação inovação x tradição (ou inovação-tradição), observamos tentativas para a apresentação de práticas inovadoras, quando temos temática relevante que converge para as demandas sociais (a imagem da mulher na sociedade e na literatura), proposta interdisciplinar com gênero bem atualizado como a *fanfic* e a análise de uma redação nota 1000 atual. Quanto à tradição, há ainda um procedimento pedagógico muito engessado na análise da redação do Enem, uma apresentação de contextualização histórica e periodizada de obra literária pautada no tradicional, além de uma ausência de trabalho com elementos linguístico-discursivos das obras literárias tanto no planejamento da rede federal quanto da rede municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar planos de aula elaborados pelos pibidianos do núcleo Letras-Português de uma universidade pública mineira, a partir do seguinte percurso metodológico: identificação do(s) eixo(s) das práticas de linguagem contemplado(s); identificação da concepção de linguagem vinculada; confrontação da relação inovação x tradição nesses planejamentos. Para isso, analisamos 3 planejamentos de aula, um de cada escola parceira (rede federal, estadual e municipal), descrevendo e analisando de que forma as categorias foram contempladas ou não nesses planejamentos.

Como resultado, observamos que nem todos os eixos das práticas de linguagem são abarcados nesses planejamentos, demonstrando um desequilíbrio na oferta de atividades sistematizadas de oralidade, bem como ainda reforçando a cultura de um trabalho pedagógico

muito focado na leitura. Quanto à inovação, percebemos um esforço para trazer metodologias mais atualizadas, envolvendo a perspectiva dos multiletramentos; quanto à tradição, ainda existe uma dificuldade para implementação de um trabalho voltado para estratégias inovadoras de leitura e produção textual.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, por proporcionar essa experiência no PIBID por meio das cotas de bolsas aos pibidianos, supervisoras e coordenadora de área.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1196-1223, out./dez. 2017. (Tradução de Maria Teresa Mhereb)
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APARÍCIO, A.S.M. As propostas de inovação do ensino de gramática em textos oficiais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
Disponível http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_.site.pdf:
Acesso em: 22 maio 2024.
- BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016.
- FREGONEZI, D.E. Aconteceu a virada no ensino de Língua Portuguesa? **Revista do GELNE**, Ano 1, No. 2, 1999.
- GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SIGNORINI, I. Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

SUASSUNA, L. Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas: Editora Papirus, 1995.

TRAVAGLIA, L.C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TRAVAGLIA, L.C. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

TRAVAGLIA, L.C.; SANTOS ARAÚJO, M.H.; FARIA, M.T. Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. 4 ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2007.

TRAVAGLIA, L.C. O que é inovação do/no ensino de Língua Portuguesa? In: BRAVIN, Ângela et al. (org.) **Anais do IV Seminário de Línguas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Ensino de Línguas e Inovação: convergências e divergências.**

Rio de Janeiro/Seropédica: UFRRJ, 2019, p. 7-28.

UCHÔA, C.E.F. Tradição e inovação no ensino de língua e de literatura. **Confluência**, n. 37-38, 2009.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.