

## A AÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS INFLUÊNCIAS DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

### *THE ACTION OF THE PORTUGUESE TEACHER AND THE INFLUENCES OF EDUCATIONAL PARADIGMS*

Daiane Soares da Silva<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0009-0007-0440-8934>

Universidade Federal de Campina Grande

daiane.soares@estudante.ufcg.edu.br

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que foi desenvolvida em uma escola estadual no município de Campina Grande do Estado da Paraíba. As turmas observadas foram o 6º ano (D, E) e 7º ano (D, E), entre os dias 26 de fevereiro a 05 de março de 2024. Os dados analisados foram anotações feitas no diário de campo. Os resultados apontam que predomina a tendência conservadora de análise linguística baseada, somente, nas prescrições da gramática tradicional/normativa. A partir disso, é possível concluir que está subjacente à prática docente observada o paradigma conservador na sua abordagem tradicional. Esses resultados indicam que o paradigma conservador no ensino de Língua Portuguesa ainda não foi superado, o que implica em uma carência metodológica e leva ao não protagonismo do aluno.

**Palavras-chave:** Paradigma. Paradigma conservador. Abordagem tradicional. Tendência conservadora. Língua Portuguesa.

**Abstract:** This paper aims to analyze the influence of paradigms in teaching actions during Brazilian Portuguese classes. As to that, this is a qualitative research of a case study type, which was developed in a estadual school in the city of Campina Grande, in Paraíba. The classes observed were the 6th (Rooms D and E) and 7th grade (Rooms D and E), between February 26th and March 5th of 2024. The data was analyzed by the notes taken in the journal used during the observations. The results point out that the conservative tendency of linguistic analysis, based on the traditional/normative grammar, was predominant. Based on this, it was possible to conclude that the conservative paradigm on its traditional approach is subjacent to the teaching practice observed. These results indicate that the conservative paradigm in Brazilian Portuguese teaching is not overcome yet, which highlights a methodological need and puts students as not the protagonists of their own learning.

**Keywords:** Paradigm. Conservative paradigm. Traditional approach. Conservative tendency. Brazilian Portuguese.

## Introdução

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado à disciplina Paradigmas de Ensino do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) ministrada pela Profa. Milene Bazarim

<sup>2</sup> Graduanda do 5º semestre do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).



Em 2008, estudante ingressante no Ensino Fundamental II, anos finais, minhas aulas de Língua Portuguesa (LP) eram resumidas em um ensino expositivo, em que o professor explicava o conteúdo que era, predominantemente, regras gramaticais e eu e meus colegas ficávamos quietos ouvindo. Uma vez ou outra, citávamos alguns exemplos do que estava sendo apresentado em sala.

No ano seguinte, em 2009, no 7º ano, a professora responsável pela disciplina de LP explicava pouco e nos colocava para fazer as atividades do livro didático, que consistiam em leitura e interpretação textual. Isso era desmotivante, visto que a docente não corrigia as atividades. Hoje, percebo que um professor de LP deve corrigir as atividades propostas em sala de aula e dar a oportunidade de seus alunos fazerem uma segunda versão, pois isso faz com que o educando se empenhe cada vez mais com a escrita e com seu processo de aprendizagem.

No 8º e 9º ano, em 2010 – 2011, a docente ministrava aulas expositivas de gramática tradicional/normativa, o conteúdo era copiado no quadro, pois a escola não tinha livros didáticos suficientes para todos os alunos. Ela explicava conceitos, solicitava-nos em seguida a resolução de exercícios, bem como nos fazia perguntas sobre o que tinha sido repassado por ela como uma prática de memorização.

Somado a isso, chegando ao Ensino Médio (EM), especificamente na 1ª. e 2ª. séries, em 2012 – 2013, tive poucas aulas de LP, pois a professora dispensava a turma por não estar se sentindo bem. E, quando ministrava alguma aula, era por meio do livro didático. Ela fazia uma breve explicação e pedia que fizéssemos as atividades. Essa professora não seguia um plano de ensino, abordava os assuntos de forma aleatória.

Na 3ª. série do EM, em 2014, as aulas de LP se restringiam a simulados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também a tão famosa redação dissertativa - argumentativa. Assim, a professora trazia alguns temas e solicitava a produção textual, mas sem ao menos nos dar um texto base, uma contextualização prévia da temática, jogando aos alunos mais uma atividade sem oferecer uma oportunidade de reescrita. Isso é algo que faz com que o discente crie pavor de redigir textos. Dessa maneira, o professor precisa explicar como se faz, fornecer uma orientação e, depois, fazer uma correção, dando assim, uma chance ao aluno de melhorar e adequar sua produção textual. Em suma, minhas aulas de LP na Educação Básica foram tradicionais, expositivas, em que os alunos apenas escutavam e observavam os professores. Atualmente, compreendo que essas características não são aleatórias e estão relacionadas aos paradigmas a que minhas professoras aderiam ainda que de forma inconsciente.

Sob esse viés, este trabalho tem por objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de LP. Um estudo muito relevante, tendo em vista que os paradigmas aos quais o professor adere, de forma consciente ou não, são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, identificar a concepção de ensino de LP em suas práticas metodológicas contribui com a escolha de metodologias mais eficazes para que a educação possa ter resultados melhores.

Isto posto, cabe esclarecer que esta pesquisa tem aporte teórico em Kunh (2003 [1969]), com o conceito de paradigma, Moraes (1996), Flach e Behrens (2008) com os paradigmas educacionais, bem como Bazarim (2020), Bezerra (2019), Bortolanza (2019), Bazarim (2024), e Bezerra e Reinaldo (2020) com as concepções de ensino em LP.

Por fim, é importante destacar que este artigo apresenta seis seções. A primeira seção se refere a esta introdução que traz uma contextualização do assunto abordado, o objetivo do trabalho e uma justificativa sobre a importância da pesquisa. A segunda seção apresenta o conceito de paradigma e quais são os paradigmas educacionais. A terceira seção mostra as concepções de



ensino de LP. A quarta seção descreve a metodologia utilizada na pesquisa. A quinta seção aponta os resultados e faz umas discussões sobre a temática do estudo. E a sexta e última seção expõe as considerações finais acerca dos resultados alcançados.

## **1. O que é um paradigma? E quais são os paradigmas educacionais?**

Esta seção apresenta os paradigmas na perspectiva de diversos autores, partindo da abordagem das ciências naturais, em seguida, mais especificamente, da área educacional. Inicialmente, destaca-se que Kuhn (2003 [1969]) foi o pioneiro em conceituar paradigmas. Esse autor apresenta dois sentidos para o termo paradigma:

De um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhados pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos podem substituir regras explícitas como base para solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (Kuhn (2003 [1969], p. 220).

Assim, uma comunidade científica partilha do mesmo paradigma, ou seja, seus membros possuem o mesmo objeto de pesquisa, conceitos, visões, defendem o mesmo ponto de vista de análise. Para esse autor, uma revolução científica consiste justamente no surgimento de um novo paradigma, o qual transforma a visão e a prática dos cientistas (Kuhn, 2003 [1969]).

Os paradigmas como uma constelação dos compromissos de grupo podem ser compreendidos como uma matriz disciplinar, que junta os interesses de uma comunidade científica, com elementos ordenados (Kuhn, 2003 [1969]). Essa matriz é composta de generalizações simbólicas, expressões lógicas e simbólicas; compromissos coletivos como crenças, uma avaliação do que pode ou não em uma investigação na resolução de um problema; valores, normas para a aceitabilidade teórica dentro de um grupo; exemplares, soluções de impasses existentes, isto é, resoluções de quebra-cabeças (Kuhn, 2003 [1969]). No segundo sentido, paradigma como exemplo compartilhado significa “aprender por meio de problemas a ver situações como semelhantes, isto é, como objetos para a aplicação do mesmo esboço de lei científica” (Kuhn, 2003 [1969], p. 238).

Essa concepção de paradigma de Kuhn (2003 [1969]) refere-se à ciência como um todo, mas, especialmente, às ciências naturais. No que diz respeito, especificamente aos paradigmas educacionais, Moraes (1996), apresenta dois paradigmas: o tradicional e o emergente. O paradigma tradicional teve influência do positivismo e “baseava-se no conhecimento ‘objetivo’ obtido pela experimentação e na observação controlada” (Moraes, 1996, p. 59). Essa época foi marcada pela ausência de subjetividade, prevalecia a razão, o pensamento lógico.

Esse velho paradigma teve influência na educação, a qual foi marcada por um sistema autoritário e hierárquico. No paradigma tradicional, portanto, prevalece na escola uma aprendizagem caracterizada em práticas de “memorização, repetição, cópia, que ênfase ao conteúdo, resultado, ao produto” (Moraes, 1996, p. 59). Além disso, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é visto como uma tábua rasa (Moraes, 1996).

Como resposta ao paradigma tradicional, surge o emergente, o qual “traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes” (Moraes, 1996, p. 62). Na educação, esse paradigma reflete em um ambiente de



interação, envolvendo um planejamento pedagógico que inclui a participação ativa do aluno e o seu desenvolvimento crítico e reflexivo em que o professor é o mediador (Moraes, 1996).

Além de Moraes (1996), em Flach e Behrens (2008) há uma discussão a respeito dos paradigmas educacionais. As autoras apresentam dois paradigmas: o conservador e o da complexidade. O primeiro se assemelha ao que Moraes (1996) denomina “tradicional” e o segundo, ao que essa autora considera “emergente”.

O paradigma conservador leva o homem a uma visão fragmentada da realidade o que se reflete em uma educação descontextualizada. Segundo Flach e Behrens (2008), nesse paradigma podem ser identificadas três abordagens: a tradicional; a escolanovista e a tecnicista.

A primeira refere-se a uma educação na qual o aluno não expressa seu ponto de vista, apenas observa a aula e memoriza o que é repassado pelo professor, que é visto como o “dono da verdade”, bem como a avaliação consiste em forma mecânica de repetição (Flach; Behrens, 2008, p. 10121).

A segunda abordagem, a escolanovista, dá mais ênfase ao sujeito. O aluno é ativo, participa do processo de aprendizagem, tomando algumas decisões e o professor é considerado como um acolhedor que facilita o processo de aprendizagem (Flach; Behrens, 2008).

Já a terceira, a abordagem tecnicista, surge “para suprir a deficiência do mercado”, ou seja, o foco não é a educação da população, mas sim capacitar as pessoas para comandar o maquinário, dessa forma o aluno é passivo e o professor um planejador (Flach; Behrens, 2008, p. 10122).

No paradigma da complexidade, que pode ser comparado ao que Moraes (1996) trata como “emergente”, o sujeito é indiviso, conhecedor e determina sua história. Nesse paradigma, são identificadas as seguintes abordagens: holística; progressista e ensino com pesquisa (Flach; Behrens, 2008).

A primeira, abordagem holística, leva em consideração as inteligências múltiplas do indivíduo. O aluno é “complexo, único e competente” e o professor “instiga” a uma aprendizagem crítica e gradativa (Flach; Behrens, 2008, p. 10125).

Já a abordagem progressista leva em conta “a transformação social do aluno”, a partir, principalmente do pensamento de Paulo Freire. Trata-se, portanto, de uma educação contextualizada com a realidade do sujeito que visa inseri-lo na sociedade, com diálogos de forma reflexiva e crítica, sendo que o professor orienta e dirige o processo educacional (Flach; Behrens, 2008, p. 10126).

Por fim, a abordagem em ensino com pesquisa visa provocar o conhecimento do educando por meio da pesquisa. Nessa abordagem, tanto o aluno quanto o professor são pesquisadores (Flach; Behrens, 2008, p. 10126).

Concluída esta breve reflexão acerca dos paradigmas educacionais, na seção seguinte serão contempladas, especificamente, as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

## **2. As concepções de ensino de Língua Portuguesa**

Esta seção discorre sobre as concepções de ensino de Língua Portuguesa (LP) a partir de Bazarim (2020), Bezerra (2019), Bortolanza (2019), Bazarim (2024), e Bezerra e Reinaldo (2020).

Conforme Bazarim (2020), para distinguir concepções de ensino é preciso (re) conhecer e compreender as práticas de ensino dos professores em determinado tempo-espço e também suas crenças, valores, técnicas. Essa autora apresenta o paradigma inovador, no qual, apesar dos conteúdos, da escola e da língua serem da tradição, o processo educativo leva a um pensamento



complexo. Nele, são enfrentadas as “incertezas, imprevisibilidades, descontinuidades e ambiguidades” do processo de ensino e aprendizagem (Bazarim, 2020, p. 1013). Nessa perspectiva, o aluno é ativo e o professor é um semeador de esperança, o qual avalia suas práticas em sala de aula e, pela educação, renova-se e se reinventa a cada dia, sendo assim, um otimista e um modelo (Bazarim, 2020).

Assim como em Bazarim (2020), Bezerra (2019) também apresenta algumas concepções de ensino de LP, abordando desafios epistemológicos e metodológicos, por meio de uma distribuição em quatro eixos: o eixo da leitura, o eixo da escrita, o eixo da oralidade e o eixo da análise linguística.

O eixo da leitura, segundo Bezerra (2019), encontra-se estabilizado teoricamente, tendo seus usos como efetivo em uma sociedade letrada a partir de documentos balizadores, materiais didáticos e boa formação docente. No entanto, o professor encontra desafios para ensinar seus alunos a lerem textos reflexivos e a desenvolver um poder argumentativo, tendo em vista que os adolescentes e jovens normalmente não têm interesse em textos longos, que requeiram mais esforços para a interpretação e compreensão (Bezerra, 2019).

Consequente, o eixo da escrita, assim como o da leitura, encontra-se estável no que diz respeito a teorias, fundamentando-se em “situações reais de comunicação” (Bezerra, 2019, p. 88). No entanto, os desafios de ensino partem do fato de que os textos dos alunos precisam ir além da escola, ter um destinatário que não seja apenas o professor. Somado a isso, os estudantes encontram obstáculos no processo de escrita reflexiva, pois ele exige “conhecimentos temáticos, para embasar seus argumentos, e linguístico-textuais, para se adequar à língua culta” (Bezerra, 2019, p. 88-89).

Em relação ao eixo da oralidade, destaca-se que ele não possui uma sistematização nas escolas como o eixo da leitura e o eixo da escrita. Dessa forma, é pouco conhecido e ensinado na sala de aula. Nesse sentido, os gêneros textuais orais, normalmente, são abordados nos livros didáticos apenas como uma fala espontânea do aluno e uma oralização da escrita (Bezerra, 2019).

Quanto ao eixo da análise linguística, ele comporta a descrição do sistema da língua no processo de ensino/aprendizagem (Bezerra e Reinaldo, 2020). Nesse contexto, esse eixo ainda se encontra instável teórica e metodologicamente. Assim, teoricamente, o ensino é “fundamentado no paradigma da tradição gramatical”, que não é científico, e no paradigma linguístico, que diz respeito a um conhecimento científico (Bezerra, 2019, p.91). Nesse viés, no paradigma tradicional, o ensino é transmissivo, voltado à classificação gramatical e não possui reflexão sobre o uso da língua (Bezerra, 2019). Entretanto, no paradigma linguístico, o ensino parte do uso e funcionamento linguístico, possibilitando ao aluno “refletir sobre o papel dessas unidades na construção dos textos e de seus sentidos” (Bezerra, 2019, p.91).

Retomando o eixo da leitura apresentado por Bezerra (2019), em Bortolanza (2019), tem-se um aprofundamento das concepções de ensino de leitura na aula de LP. Para essa autora, esse ensino se apresenta em três concepções, são elas: leitura como decodificação do código escrito; leitura como compreensão; e a leitura como interação.

A primeira concepção de leitura, “instrumentaliza o processo de alfabetização e desenvolve habilidades mecânicas de leitura” (Bortolanza, 2019, p. 298), ou seja, o aluno/leitor não atribui sentido à leitura, apenas faz uma decodificação. Na segunda concepção, a de leitura como compreensão, há uma busca de informações que estão explícitas no texto (Bortolanza, 2019). No entanto, a terceira concepção de leitura, expõe que durante o processo de leitura o(s) sentido(s) é(são) construído(s) tanto pelo autor, quanto pelo leitor, pois o autor deixa espaços no texto para





que o leitor use do seu cognitivo ao se utilizar de estratégias como a inferência e de seus conhecimentos prévios na produção de sentido(s) (Bortolanza, 2019).

Em Bazarim (2024), destaca-se uma visão complementar a de Bezerra (2019) sobre a concepção de ensino da produção textual discutida anteriormente. Bazarim (2024), traz três práticas escolares de produção, a saber: a composição, a redação escolar e a produção de texto.

A escrita como composição, aborda uma concepção de “linguagem como expressão e organização do pensamento” (Geraldí, 2001[1984] *apud* Bazarim, 2024, p. 20), tendo foco no escritor e o processo de ensino e aprendizagem concerne a seguir modelos textuais. Além disso, verifica-se na produção textual do aluno se ele consegue reproduzir o modelo e se está de acordo com as normas gramaticais (Bazarim, 2024).

Já a escrita como redação escolar está relacionada a uma concepção de linguagem como meio de comunicação (Geraldí, 2001[1984] *apud* Bazarim, 2024), focando na língua e tendo o processo de ensino e aprendizagem como uma reprodução de estruturas tipológicas (narração, descrição e dissertação), em que se busca uma “limpeza” textual para atribuição de notas (Bazarim, 2024).

Finalmente, a escrita como produção de texto adota uma concepção de língua como forma de interação. Logo, a escrita é vista como um espaço de diálogo. Desse modo, o professor parte da correção do texto do aluno, visando à reescrita, pois ela é processual e vista como trabalho (Bazarim, 2024). Dessa maneira, são evidenciadas três perspectivas: a produção de texto na escola; a produção de texto de diversos gêneros escritos e orais; e a produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens.

Na primeira perspectiva, o texto é tido como uma “unidade de ensino/aprendizagem” em que se aprende e se ensina por meio dele e, ainda, tem-se a sala de aula como um ambiente de “interação verbal” sendo que o aluno é ativo (Bazarim, 2024, p. 26). Na segunda perspectiva, tem-se a emergência do conceito de gênero textual/discursivo e consequentemente, o ensino acontece mediante o texto verbal multimodal (escrito e oral), dispondo de uma sistematização e progressão, por intermédio da sequência didática, levando a uma escrita processual e como trabalho (Bazarim, 2024). Por fim, na terceira perspectiva, o ensino da escrita é feito a partir de competências e habilidades que serão desenvolvidas com os textos multimodais, multissemióticos e multimidiáticos (Bazarim, 2024).

Voltando a tratar sobre análise linguística, discutida antes por Bezerra (2019), agora com Bezerra e Reinaldo (2020), pois novas contribuições a essa prática são colocadas. Para as autoras, a análise linguística consiste em: o uso da língua em situação interacional (atividade linguística); uma reflexão sobre o uso da língua (atividade epilinguística) e o uso da língua para falar da língua (atividade metalinguística). Nesse sentido, no ensino são encontradas três tendências de análise linguística: a conservadora; a conciliadora e a inovadora.

Com a tendência conservadora, a da gramática tradicional, o ensino é voltado para “aspectos descritivos”, ou seja, para classificações, e prescrições como: “ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência nominal” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p.69-70). Já com a tendência conciliadora, o ensino da língua tem influência de teorias linguísticas e, ao mesmo tempo, da tradição gramatical (Bezerra; Reinaldo, 2020). Na tendência inovadora, o ensino parte para o desenvolvimento do aluno em refletir sobre o uso da língua, tendo o texto como suporte e sem aderir as classificações e prescrições da gramática tradicional. Assim, essa última tendência contribui também com a melhora da competência leitora do educando (Bezerra; Reinaldo, 2020).



Finalizadas as considerações sobre concepções de ensino em Língua Portuguesa, a próxima seção tratará dos aspectos metodológicos.

### **3. Aspectos metodológicos da pesquisa**

Nesta seção, contemplam-se os aspectos metodológicos que foram utilizados para desenvolver este trabalho. Assim, esta pesquisa é classificada como qualitativa do tipo estudo de caso. Nesse sentido, de acordo com Yin (2002):

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que
  - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2002, p. 32 *apud* Paiva, 2019, p. 67).

Para tanto, o trabalho de campo foi realizado em uma escola estadual no município de Campina Grande, Estado da Paraíba, com o objetivo de analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de LP. A instituição de ensino participante deste estudo empírico funciona em dois turnos: pela manhã, das 7h às 11h30min, e à tarde, das 13h às 17h30min. No período matutino, estudam as turmas de 6º ano (A, B, C), 7º ano (A, B, C), 8º ano (A, B, C) e 9º ano (A, B, C); no período vespertino as turmas de 6º ano (D, E), 7º ano (D, E), 8º ano (D, E) e 9º ano (D). No total eram 451 (quatrocentos e cinquenta e um) alunos matriculados para o ano letivo de 2024. O quadro de professores é composto por 28 (vinte e oito) efetivos e 02 (dois) contratados. A escola dispõe de doze salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de informática e uma sala para os professores.

As turmas observadas para a elaboração deste trabalho foram as de 6º ano (D, E) e 7º ano (D, E), entre o dia 26 de fevereiro a 05 de março de 2024, durante as aulas de LP. Nesse contexto, os materiais analisados para a construção do *corpus* desta pesquisa foram anotações feitas no diário de campo.

Encerrados os aspectos de como a pesquisa se desenvolveu, a seção subsequente abordará os resultados.

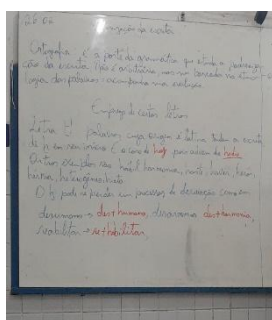
### **4. Paradigmas de ensino nas aulas de LP**

Esta seção, tem como foco apresentar e discutir os resultados da pesquisa. A princípio destaca-se que, o material analisado diz respeito às observações feitas na turma do 7º ano D. Tais observações foram realizadas com o objetivo de analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, é importante frisar que as aulas assistidas aconteceram nas primeiras semanas do ano letivo. Partindo desse dado, os livros didáticos ainda não tinham chegado à escola. Nesse caso, o professor fez uso de uma gramática, logo o conteúdo era copiado no quadro e não havia articulação alguma entre os eixos de análise linguística, leitura e escrita. Desse modo, a temática abordada nas aulas foi ortografia, em que o docente fazia a transcrição do assunto no quadro e depois dava uma explicação de como grafar as palavras adequadamente de acordo com as convenções da gramática tradicional/normativa.

Com base nessas informações, identifica-se uma tendência conservadora de análise linguística (Bezerra; Reinaldo, 2020), visto que as aulas se desenvolviam entre conceitos e como aplicar essas regras às palavras para se escrever bem. Isso possibilitava aos alunos apenas uma memorização e repetição, mas não uma reflexão sobre como usar a língua conscientemente em diversos contextos. A seguir, um exemplo:

**Figura 1:** Foto do quadro: conceito de ortografia.



#### Padronização da escrita

**Ortografia:** é a parte da gramática que estuda a padronização da escrita não arbitrária, mas sim baseada na etimologia das palavras e acompanha sua evolução.

#### Emprego de certas letras

**Letra H:** Palavras cuja origem é latina tendem a escrita de *h* em seu início. É o caso de **hoje**, pois advém de **hodie**.

Outros exemplos são **hável, harmonia, haste, haver, herói, hérnia, heterogêneo, hiato**.

O *h* pode se perder em processos de derivação como em:

desumano → **des + humano**, desarmonia → **des + harmonia**

reabilitar → **re + habilitar**

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

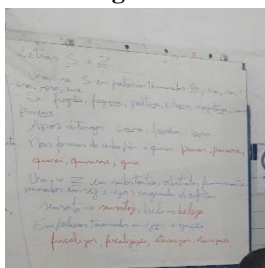
Nesse exemplo, pode-se perceber uma conceituação do que é ortografia e, em seguida, exemplos de como empregar a letra *h* em algumas palavras. Durante a exposição do professor sobre a perda da letra *h* em palavras com o prefixo *des*, o qual indica negação, ele citou: desprevenido, desumano, desarmonia, mostrado acima. Na sequência, ele pediu um exemplo e um aluno responde: destilação. Isso evidencia que o estudante não estava compreendendo, ou seja, não estava atribuindo sentido adequado ao que estava sendo foco da aula, apenas fazendo uma reprodução do que ouvia, pois, do contrário, o aluno teria percebido que nessa palavra não se tem um prefixo, mas sim que o *des-* faz parte do radical.

Diante disso, tem-se uma abordagem tradicional de ensino de LP, em que o docente apresenta o conteúdo como pronto e repetitivo, um ensino transmissivo focalizado em apresentar um código de regras, como apontado por Bezerra (2019). Nesse contexto, tem-se uma aprendizagem mecânica, indicando assim, um paradigma conservador.

As aulas seguintes, devido ao fato de o livro didático não ter chegado à escola, também foram sobre gramática tradicional. Desse modo, o conteúdo era trabalhado lentamente, tendo em vista que o docente perdia muito tempo em escrever no quadro e também porque os alunos copiavam muito devagar. Nessas aulas, os educandos não se atentavam, conversavam muito e pediam com frequência para ir ao banheiro.

A seguir, tem-se mais um exemplo de uma aula sobre aspectos gramaticais.

**Figura 2:** Foto do quadro: o uso das letras S e Z.



#### Letras S e Z

Usa-se **S** em palavras terminadas em *-ês, -esa, -as, -sa, -oso, -ense*.

Ex.: **freguês, freguesa, poetisa, oleoso, majestosa, campinense**.

Após ditongo: **coisa, faisão, Neusa**.

Nas formas do verbo pôr e querer: **puser, pusesse, quiser, quisesse, quis**.

Usa-se **Z** em substantivos abstratos femininos (terminados em *-ez* e *-eza*) originados de adjetivos

Sensato → **sensatez**, belo → **beleza**



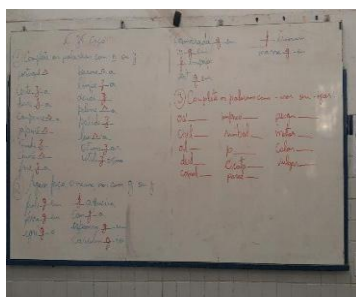
Em palavras terminadas em -izar e -ização: **fiscalizar**, **fiscalização**, **eternizar**, **eternização**

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

A aula se desenvolveu sobre o uso das letras S ou Z, o professor descrevia e exemplificava as regras, enquanto os alunos tentavam citar palavras que correspondiam aos exemplos. Desse modo, a aula era expositiva, o que indica uma carência metodológica de ensino de análise linguística como foi abordado por Bezerra (2019). Por conta disso, identifica-se um ensino que parte da tendência conservadora de análise linguística, em que se apresenta aos alunos apenas regras gramaticais e como aplica-las. Essa tendência não permite um protagonismo estudantil e aponta para uma abordagem de ensino tradicional que se filia ao paradigma conservador.

Os exercícios também consistiam em uma prática de reproduzir o conteúdo com foco na memorização, repetição de regras, uma atividade de fixação do que foi exposto pelo docente para verificar se os alunos tinham memorizado as regras, como mostrar a exemplificação seguinte:

**Figura 3:** Foto do quadro: exercícios



é zé ciço

1-Complete as palavras com s ou z.

português

baronesa

certeza

limpeza

dureza

acidez

camponesa

polonesa

japonês

palidez

timidez

lousa

chinês

otimizar

frieza

utilização

2-Agora faça o mesmo, mas com g ou j.

fuligem

jaqueira

ferrugem

canja

egregio

espionagem

carolíngio

camaradagem jerimum

virgem

massagem

jenipapo

vertigem

3-Complete as palavras com isar ou izar:

av\_\_\_\_ improv\_\_\_\_

pesqu\_\_\_\_

civil\_\_\_\_ simbol\_\_\_\_ motor

al\_\_\_\_ p\_\_\_\_

colon\_\_\_\_

desl\_\_\_\_ cicatr\_\_\_\_

vulgar\_\_\_\_

canal\_\_\_\_ paral\_\_\_\_

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

O comando da atividade pedia que os alunos completassem as palavras com -s ou -z, -g ou -j e -izar e -isar. A resolução acontecia com a indagação do docente ao mesmo tempo já respondendo junto aos educandos. Esse exemplo, assim como os anteriores, demonstra uma tendência conservadora de análise linguística com foco na gramática tradicional/normativa, em uma abordagem tradicional, dentro do paradigma conservador.

Em suma, os resultados alcançados mostram que o foco das aulas não está nem na leitura nem na escrita, mas sim na análise linguística. No entanto, no ensino de análise linguística prevaleceu a tendência conservadora (Bezerra; Reinaldo, 2020), a qual é insuficiente para a aprendizagem dos alunos, pois não há articulação com o eixo da leitura e escrita, além disso, os alunos não são instigados a refletirem sobre a língua em uso, não são levados a observar e compreender a língua em movimento e a como a língua se faz presente em seu dia a dia. Isso pode contribuir para que com que os estudantes sejam passivos, não se tornando protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os educandos são submetidos apenas a observar e



replicar o que é exposto pelo docente, pois, o processo de aprendizagem de LP acontece de forma mecânica, pela memorização e aplicação de regras gramaticais.

Apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, a seção seguinte traz algumas considerações finais.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de LP. Nesse sentido, foi constatado que o paradigma subjacente à prática docente analisada é o conservador, tendo em vista a identificação da prevalência da tendência conservadora de análise linguística, a qual é fundamentada nas prescrições da gramática tradicional/normativa por meio de uma abordagem tradicional. Nesse cenário, as aulas observadas tinham foco em aspectos gramaticais do ponto de vista normativo, sem qualquer articulação com a leitura e a escrita. Convém destacar que, a ausência do livro didático também contribui para se chegar a esse resultado.

Vale ressaltar que, no paradigma conservador, o aluno é passivo, apenas observa o professor e repete o conteúdo o qual precisa ser memorizado. Isso indica que o educando não exerce seu protagonismo estudantil, não dialoga sobre o que está sendo apresentado e não contribui com o seu ponto de vista, pois as aulas são expositivas e a metodologia de ensino dominante é transmissiva. Nessa metodologia, o docente é visto como um detentor do saber e um bom explicador e não é levado em consideração que na sala de aula os conhecimentos prévios dos estudantes são diversificados e que eles possuem uma bagagem cultural diferente. Todavia, é importante salientar que o professor pode não identificar que a sua prática profissional está subjacente esse paradigma, pois, nem sempre, essa escolha do paradigma é consciente.

Desse modo, percebe-se que o paradigma conservador em sua abordagem tradicional ainda não foi superado. Assim, faz-se necessário novos estudos sobre essa temática, visto que o ensino de análise linguística ainda encontra desafios metodológicos tal como apontado por Bezerra (2019).

### **Referências**

BAZARIM, Milene. Perspectivas de produção de texto em contexto escolar. In: NASCIMENTO, Antônio Naéliton; COSTA-FILHO, Roberto Barbosa (Orgs.). **Produção de textos em contexto escolar e acadêmico: discussões teóricas e práticas**. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024, p.19-48.

BAZARIM, Milene. Educar para os sempre novos tempos ou como amar os pássaros e trabalhar em uma fábrica de gaiolas? **Revista Mais educação**, v.3, n.3, p.1009-1020, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n3-maio-2020/91> Último acesso em: 19 fev. 2024.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Desafios epistemológicos e metodológicos no ensino de português. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). **Argumentação e linguagem**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p.85-102.



BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? 2.ed., Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande: EDUEFCG, p.41-84.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 283-303, mai./jun.2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dYy8MwknSSxKKWC9JFkVrdb//> Último acesso em: 19 fev. 2024.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. **Anais do Educere**, 2008. Disponível em: [http://www.waltenomartins.com.br/desinstr\\_a1\\_art1.pdf](http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf). Último acesso em: 19 fev.2024.

GERALDI, João Wanderley (1984). Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.) (1984). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001a, p.39-46.

KUHN, Thomas S. [1969]. Posfácio. *In*: KUHN, Thomas S.. **A estrutura das revoluções científicas**. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p.219-239.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília-DF, ano 16. n.70, abr./jun. 1996, p.57-68. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Último acesso em: 19 fev.2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.