



PARADIGMAS DE ENSINO SUBJACENTES À PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO (EM): UM ESTUDO DE CASO

TEACHING PARADIGMS UNDERLYING PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING PRACTICE IN HIGH SCHOOL (H.S): A CASE STUDY

Nathalia Silva Souza

Universidade Federal de Campina Grande

<https://orcid.org/0009-0000-2839-4249>

nathalia.souza@estudante.ufcg.edu.br

Resumo: Partindo da observação de aulas no Ensino Médio (EM), este artigo objetiva analisar a influência dos paradigmas educacionais na prática do docente de Língua Portuguesa. A metodologia baseou-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Foram feitas observações de aulas de Língua Portuguesa em turmas de 1^a e 2^a séries do EM, de uma escola estadual, no município de Campina Grande – PB, de março a abril de 2024. O *corpus* analisado foram as anotações em diário de campo, bem como as atividades e avaliações elaboradas pelo docente. As atividades analisadas contemplam leitura, escrita e análise linguística (AL). A concepção de leitura que prepondera é a compreensão. A prática de escrita predominante é a redação escolar. A tendência de AL é a conservadora e a conciliadora. Essas concepções/tendências apontam que há uma oscilação entre os paradigmas conservador e da complexidade/emergente/inovador, visto que a prática adotada indica uma abordagem holística, mas em outras circunstâncias apresenta-se a concepção tecnicista de ensino. Portanto, não há um único paradigma presente na prática docente, o que mostra a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de LP.

Palavras-chave: Paradigmas de ensino. Língua Portuguesa. Complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Abstract: Based on observation of classes in High School (H.S), this academic paper aims to analyze the influence of educational paradigms on the practice of Portuguese Language teachers. The methodology was guided on a qualitative research approach of the case study type. Observations were made of Portuguese language classes in 1st and 2nd grade at HS, at a state school, in Campina Grande city – PB, from March to April 2024. The corpus analyzed were the notes in the field diary, as well as the activities and drawings created by the teacher. The activities analyzed include reading, writing and linguistic analysis (LA). The predominant conception of reading is comprehension. The predominant writing practice is school essay. AL's tendency is conservative and conciliatory. These conceptions/trends indicate that there is an oscillation between the conservative and complexity/emerging/innovative paradigms, since the practice adopted indicates a holistic approach, but in other circumstances the technical conception of teaching is presented. Therefore, there is no single paradigm present in teaching practice, which shows the complexity of the LP teaching-learning process.

Keywords: Teaching paradigms. Portuguese language. Complexity of the teaching-learning process.

Introdução



A afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica me incentivou quanto à escolha do curso e da futura profissão. Nos anos do Ensino Fundamental (EF), entre os anos 2009 e 2017, tive a oportunidade de estudar com professores que, em sua maioria, demonstravam gostar da disciplina que ministravam e tinham boa intenção de propor aulas mais dinâmicas, de incentivar projetos de Literatura (como, por exemplo, o “Café Poético”), também de tentar mostrar aos alunos que Português não é um bicho-de-sete-cabeças. Nesse sentido, havia uso do livro didático atrelado ao de atividades extras elaboradas pelos docentes, que buscavam agregar conhecimentos. As aulas expositivo-dialogadas eram comuns, mas a intenção de desenvolver aulas diferenciadas a partir de projetos também era presente.

Já no Ensino Médio (EM), os docentes preocupavam-se em recuperar conteúdos deficitários na turma, sobretudo focalizando aspectos da gramática normativa/tradicional, visto que nesse período surge a preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, ressalta-se também as condições de trabalho dos docentes, como: salas superlotadas, alunos desinteressados, falta de recursos pedagógicos e extensa carga horária de trabalho. Tais aspectos não colaboravam com práticas pedagógicas inovadoras.

Essas vivências me permitem perceber que não tive docentes de LP totalmente tradicionais, mas que também não havia incentivo para que eles propusessem aulas diferenciadas, ou seja, cada um buscou fazer o melhor que pôde dentro da sua realidade.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho possui o objetivo de analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação do docente, especificamente, nas aulas de LP. Nesse sentido, os estudos referentes aos paradigmas de ensino, a saber: Kuhn (2003 [1969]); Moraes (1996); Flach, Behrens (2008); bem como as reflexões acerca das concepções de ensino de LP: Bazarim (2020); Bezerra (2019); Bortolanza (2019); Bazarim (2024); Bezerra; Reinaldo (2020) são necessários na análise. Nesse sentido, compreender os paradigmas subjacentes às práticas de ensino de Língua Portuguesa possibilita a reflexão e aprimoramento da prática docente do educador, buscando construir oportunidades de aprendizagem mais adequadas para os alunos.

Isto posto, convém informar que este trabalho está subdividido em seis partes. Na primeira, esta introdução, apresenta-se a temática abordada. Na segunda, consta a definição de paradigma, partindo da perspectiva dos autores já mencionados. Na terceira, há o desenvolvimento das concepções específicas relacionadas ao ensino de LP, cujos autores também já foram indicados anteriormente. Já a quarta parte é composta pelas informações metodológicas adotadas neste artigo. Na quinta parte, foram apresentados e discutidos os resultados da análise dos paradigmas educacionais subjacentes às práticas de ensino de LP observadas durante o trabalho de campo. Na sexta parte, estão algumas considerações finais. Por fim, seguem as referências que embasaram o artigo.

1. A definição de paradigma

Esta seção contemplará a discussão a respeito do termo paradigma, partindo da concepção de diversos autores, visto que sua abrangência de significação implica em variadas interpretações. A noção de paradigma está associada à compreensão do processo científico, ou seja, ao conjunto de mecanismos utilizados para basear e orientar o trabalho da ciência. De acordo com Kuhn (2003 [1969]), precursor do termo, há duas definições relacionadas ao conceito de paradigma, a saber:



Quadro 1: Definição de paradigma para Kuhn (2003 [1969]).

Cunho sociológico	Realizações passadas dotadas de natureza exemplar
“[...] toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada.” (p.220)	“As soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, pode substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.” (p.220)

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Kuhn (2003 [1969]) e de acordo com o Quadro 1, a primeira definição de paradigma associa-se àquilo que os membros de uma comunidade científica partilham. Entende-se por comunidade científica um grupo de pessoas que possuem a mesma especialidade científica, objeto de estudo e compreensões similares das literaturas técnicas abordadas. Além disso, Kuhn (2003 [1969]) afirma que o paradigma enquanto compromissos do grupo se torna uma matriz disciplinar, a partir da junção dos componentes que a constitui: generalizações simbólicas, crenças, valores e exemplos compartilhados.

Quanto à segunda abordagem, Kuhn (2003 [1969], p. 237) afirma que “os cientistas resolvem quebra-cabeças modelando-os de acordo com as soluções anteriores, frequentemente com um recurso mínimo e generalizações simbólicas.” Nesse sentido, o autor propõe a prática do conhecimento tácito, que é a aprendizagem da ciência por meio da sua prática.

A definição de Kuhn contempla o fazer científico como um todo, com foco nas ciências naturais, sendo necessárias algumas adaptações quando se trata do campo educacional. Desse modo, tanto Moraes (1996) quanto Flach e Behrens (2008) discutem especificamente os paradigmas educacionais.

Assim, para Moraes (1996), o paradigma educacional é indissociável do paradigma de ciência vigente, as concepções de ciência adotadas influenciam os tipos de conhecimento, inclusive a prática pedagógica. Segundo essa autora, a educação tem sido influenciada pelo paradigma positivista: “a essência do ser estava na razão e, através da racionalidade, atingia-se a verdade e solucionaram-se os problemas” (Moraes, 1996, p. 58). A influência de tal paradigma científico se evidencia no paradigma educacional tradicional, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é a figura passiva, que deve memorizar e reproduzir os conhecimentos transmitidos. Nesse paradigma, a escola fragmenta os conhecimentos em assuntos ou áreas, focalizando a transmissão dos conteúdos e restringindo a liberdade de expressão dos alunos.

Nesse contexto, ao mudar o paradigma científico, muda-se também a concepção de mundo, sujeito e educação. Conforme Moraes (1996), as descobertas relacionadas à Teoria da Relatividade e à Física Quântica compreendem o mundo a partir da interconexão e o conhecimento em constante processo. Tal concepção corresponde ao surgimento de um paradigma educacional emergente, visto que os princípios correspondem à visão de totalidade do indivíduo, bem como sua interação com o ambiente. Os reflexos na educação se apresentam na integração e na transdisciplinaridade dos conteúdos, na metodologia de ensino que explora o real em sua complexidade, partindo da interação com os pares e o meio, inclusive digital. Diante disso, consideram-se mudanças nos currículos educacionais, planejamento e formação docente para a efetividade do “paradigma educacional emergente como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente” (Moraes, 1996, p. 65).

Ainda tendo como foco especificamente os paradigmas educacionais, para Flach e Behrens (2008, p. 10119), “uma prática pedagógica que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora deve ser assentada em paradigmas inovadores”. Partindo do pressuposto que divide



os paradigmas conservadores e da complexidade¹, proposto pelas autoras, é possível identificar as diferentes abordagens da prática pedagógica. No século XIX, houve a predominância da abordagem tradicional, baseada no pensamento científico em vigência. O que resultou em uma visão fragmentada da realidade e do ensino, a imposição didática descontextualizada e o autoritarismo do professor em detrimento da figura passiva do aluno. Na década de 1930 (século XX), surge a abordagem escolanovista em contraposição à tradicional, cujo foco estava no sujeito ativo e responsável pelo controle da sua aprendizagem. Já nos finais dos anos 1960, surge a abordagem tecnicista, inspirada na Revolução Industrial, como meio de atender as demandas mercadológicas da sociedade. O ensino, nessa abordagem, torna-se restrito e o objetivo é formar o aluno para ser inserido no mercado de trabalho.

No entanto, a partir dos anos 2000, o paradigma conservador não é mais suficiente para atender às demandas da atual sociedade dinâmica, digital e interconectada. Surge, então, o paradigma da complexidade e a abordagem holística, a progressista e o ensino com pesquisa. De acordo com Flach e Behrens (2008), a abordagem holística compreende o ser em sua integridade e dotado de inteligências múltiplas; considera-se a visão do todo, o estudo integrado e a autonomia do discente. Na abordagem progressista, por sua vez, o aluno é entendido como ser crítico, social e transformador, pois busca-se dialogar com o desenvolvimento crítico partindo da ação libertária e democrática. Essa abordagem foi fortemente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire. Em relação à perspectiva do ensino com pesquisa, “tem como desafio provocar a superação da reprodução do conhecimento para a produção e tem o aluno e o professor como pesquisadores” (Flach, Behrens, 2008, p. 10126). O aluno possui autonomia acerca do seu conhecimento e o papel do professor é ensinar a aprender.

Concluída essa 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

Atrelado aos paradigmas educacionais, o ensino de Língua Portuguesa é pautado em concepções educacionais. Nesta seção, serão discutidas diferentes abordagens que sustentam o ensino-aprendizagem da língua/gem.

Diante do atual contexto dinâmico, o que seria educar para os novos tempos? De acordo com Bazarim (2020), professores são mais do que somente educadores, na verdade, são semeadores de esperança. Ter esperança em uma educação inovadora e se colocar como agente ativo que muda sua realidade, é lançar sementes ao solo com a crença na colheita de bons frutos. No entanto, o desvinculo com um paradigma educacional tradicional não é abrupto, nem mesmo a escolha dele é sempre consciente. Por isso, há a necessidade de constante reflexão sobre a própria atividade educativa para avaliar as práticas positivas e negativas relacionadas aos paradigmas. Em síntese, não há modelo pronto para educar, cada docente deve buscar aperfeiçoar sua prática educativa, objetivando uma educação humanizadora e libertária.

¹ Paradigma conservador para Flach e Behrens (2008) é semelhante ao paradigma tradicional para Moraes (1996) e paradigma da complexidade para Flach e Behrens (2008) assemelha-se ao paradigma emergente de Moraes (1996).



Consoante a reflexão acerca do exercício docente, é preciso discutir sobre os desafios vigentes nos eixos de Língua Portuguesa. Nesse contexto, Bezerra (2019) aborda os desafios teóricos e metodológicos em cada eixo de ensino. Considerando o ensino de Português a partir da década de 1980, primeiramente, questiona-se o ensino de leitura como decodificação e a alternativa surge com as teorias cognitivas de leitura. Segundo, na década de 1990, foi contestado o ensino de escrita como codificação, ou seja, foco na língua. Em contraposição, houve a influência da teoria sociodiscursiva que considera o contexto de interação a partir da produção de texto. Em terceiro, a partir dos anos 2000, as teorias enunciativas influenciaram o ensino de leitura e escrita. Além disso, em 2010, afloram as discussões sobre prática de análise linguística.

Os eixos de leitura e escrita são relativamente mais estáveis, visto que seus estudos são consolidados. Entretanto, no eixo leitura, por exemplo, os desafios apresentados por Bezerra (2019) se relacionam com a leitura de textos mais reflexivos/complexos e com a capacidade de argumentação. Os desafios no eixo escrita, por sua vez, se fundamentam na produção textual de textos argumentativos e reflexivos. O eixo oralidade ainda é pouco explorado na prática educacional, representando um desafio tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Já no eixo análise linguística, o desafio se instala na confluência de teorias e práticas que não evidenciam qual perspectiva é mais adequada para o docente seguir, causando certa dualidade e/ou confusão. Dessa forma, apresentam-se estabilização e contradições em todos os eixos.

Especificamente no eixo leitura, Bortolanza (2019) aborda três concepções de leitura: a) leitura como decodificação; b) leitura como compreensão e c) leitura como interação. Nesse sentido, a decodificação apresenta uma limitação referente à construção de sentidos no texto, como também tende a ser enfatizada quando o texto é pretexto para ensino de gramática, por exemplo. Na compreensão, ainda numa perspectiva reducionista, a leitura possibilita a construção de sentidos estanques e únicos, com enfoque em identificar a mensagem transmitida pelo autor. Em contrapartida, na leitura como interação, o leitor e o autor, conjuntamente e em interação, constroem diferentes sentidos ao texto, a partir do uso de estratégias cognitivas e partindo do pressuposto de que a leitura é social. Assim, a leitura é vista como um processo de construção de sentido(s).

Em relação à produção textual em contexto escolar, Bazarim (2024) menciona três práticas escolares de escrita: 1. composição, 2. redação e 3. produção de texto. A 1. Composição concebe a linguagem como instrumento de organização e expressão do pensamento, se restringindo às práticas de escrita repetitivas e reprodução de modelos. O foco desse tipo de escrita é no escritor. Já a 2. redação compreende a escrita como meio comunicativo, com foco na língua, ou seja, na estrutura/tipologia textual (narrativa, descritiva e dissertativa). A 3. produção de texto parte da interatividade na escrita, considerando-a processual, significativa e envolvendo aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

Ainda sobre a produção textual, Bazarim apresenta três perspectivas: a primeira, produção de texto na escola, parte do texto, focalizando a interação como concepção de escrita, ou seja, fundamenta-se na compreensão de que se aprende escrever escrevendo. A segunda perspectiva, produção de texto de diversos gêneros escritos e orais, parte dos gêneros orais e escritos como unidade de ensino e a concepção de escrita é cognitiva, uma vez que o processo de escrita é um trabalho processual, que precisa de planejamento e sistematização para progredir, mas também é interacional. Por último, a produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens, parte das competências e habilidades, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como



unidades de ensino, unindo a concepção interacionista e cognitiva da escrita; além disso, considera não só a linguagem verbal e escrita, mas também a multimídia e as diversas semioses.

Partindo para as questões de análise linguística (AL), Bezerra e Reinaldo (2020), abordam distinções entre tendências. A primeira trata da tendência conservadora, que se fundamenta na gramática prescritiva e descritiva da língua por meio de atividades metalingüísticas e propostas didáticas descontextualizadas. Transversalmente, a tendência conciliadora atende a uma prática mesclada, ou seja, comprehende a língua sob ambas perspectivas, a conservadora e a inovadora, buscando contemplar atividades metalingüísticas, mas também epilingüísticas. Por outro lado, a tendência inovadora propõe atividades epilingüísticas que possibilitam o desenvolvimento da competência escritora e leitora do educando. Além disso, essa tendência considera questões discursivas e reflexivas, não seguindo uma sistematização engessada.

Apresentadas as concepções de ensino de LP, na seção a seguir, é contemplada a metodologia que orientou a pesquisa.

3. Aspectos metodológicos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, uma vez que as observações das aulas de Língua Portuguesa foram o embasamento para a análise dos paradigmas educacionais presentes na prática docente, conforme citação a seguir.

No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (André, 2013, p.97).

A partir dessa citação, é possível perceber que o estudo de caso tem uma natureza específica em que a análise está voltada à identificação e ao detalhamento das singularidades encontradas no *corpus* sem que haja a busca por generalizações.

Isto posto, a consecução deste trabalho se deu a partir das observações das aulas de Língua Portuguesa, em uma escola estadual, no município de Campina Grande – PB. Esse acompanhamento ocorreu no período entre os dias 08 de março de 2024 e 05 de abril de 2024, nas séries da 1^a E, 1^a F, 1^a G, 2^a H e 2^a G. Todas as aulas observadas foram ministradas pelo mesmo docente.

Vale salientar que o contexto da escola e/ou sala de aula interfere diretamente na prática docente. Nesse sentido, devido às observações das aulas terem acontecido às sextas-feiras, à tarde, não foi possível presenciar apresentação ou desenvolvimento das temáticas abordadas, somente a finalização delas. Além disso, no segundo momento da tarde (após o lanche) os discentes tendem a se dispersarem com facilidade e ficarem inquietos com questões como: quantitativo de questões dos exercícios para solucionar, horário de durabilidade da aula, horário de saída e, frequentemente, o uso do aparelho celular. Outro impasse habitual se mostra na necessidade de “subir aulas” constantemente. Embora seja uma estratégia para não deixar os alunos ociosos, acaba desperdiçando a aula sincrônica do docente, isto é, momento de explicação, controle do desenvolvimento das propostas e mediação.



Nesse contexto, foram analisados alguns materiais para a construção do trabalho, como as anotações registradas em diário de campo, a avaliação do 1º bimestre tanto da 1ª quanto da 2ª série e três comandos de atividades, a fim de analisar amplamente as concepções de ensino vigentes na prática docente. Nesse sentido, as discussões teóricas referentes aos paradigmas educacionais e às concepções de ensino de LP relacionadas às análises dos registros de campo propiciaram a construção deste trabalho.

Após esta apresentação da metodologia abordada no artigo, seguem os resultados da pesquisa, que foram obtidos a partir das observações das aulas de Língua Portuguesa e possibilitaram identificar concepções de ensino vigentes no ensino de LP.

4. Resultados

As observações das aulas de Língua Portuguesa possibilitaram a reflexão acerca das concepções de ensino presentes na prática docente, bem como a respeito da sua filiação aos paradigmas educacionais. Evidentemente, nem sempre tais concepções são escolhidas conscientemente, pois o contexto no qual o docente está inserido, bem como os aspectos cotidianos, como perfil da turma, horários, turno e eventualidades, implicam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

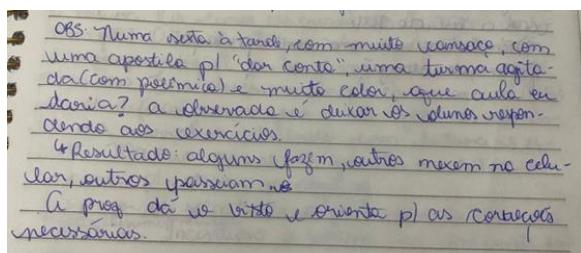
Em uma das aulas observadas na 1ª série, na culminância da temática do Dia Internacional da Mulher, o docente propôs a confecção de cartazes coletivos. Nesse contexto, foi perceptível o entusiasmo e envolvimento dos alunos durante as mediações realizadas com os grupos. Esta atividade foi resultado de leituras, discussões e pesquisa sobre a temática do Dia da Mulher. Entretanto, os recursos utilizados para a produção dos cartazes, como: cartolinhas, papéis e canetas coloridas, fita adesiva, etc., foram fornecidos pelo próprio docente. Ou seja, a escassez de recursos pedagógicos é um dos empecilhos para a prática de aulas com uso de materiais diferenciados, o que direciona para práticas tradicionais sem utilização de recursos diversos.

Por outra perspectiva, a escola já dispõe de aparelhos tecnológicos (televisão) para uso pedagógico. O docente optava pelo uso de tal recurso para os momentos de apresentação de slide, música ou vídeo. Em uma aula observada na 2ª H, o docente apresentou o vídeo da música “Respeita”, de Ana Canãs, para seguidamente iniciar a discussão da temática abordada na música e, por fim, propor o comando de atividade, que também indicava no suporte gráfico o acesso ao áudio da música. Dessa forma, mobilizou multissemissões e estimulou a reflexão e o senso crítico dos discentes, o que caracteriza a prática contemporânea e condizente com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O docente sempre se mostrava receptivo quanto a conversar com os alunos, como também, realizava mediações individuais a depender da necessidade e, nos momentos de correção, de fato, lia os registros feitos pelos alunos e sinalizava as correções que deveriam ser feitas para, por fim, dar o visto. Atitudes como estas filiam a prática docente ao paradigma da complexidade na abordagem holística. No entanto, embora haja essa postura receptiva e mediadora do professor, muitos alunos não fazem bom usufruto. Na verdade, alguns alunos demonstram desinteresse pelas propostas de atividade e optam por conversas paralelas ou uso do aparelho celular.



Figura 1: Registro do diário de campo



Fonte: autora

OBS: Numa sexta à tarde, com muito cansaço, com uma apostila para “dar conta”, uma turma agitada (com polêmica) e muito calor, que aula eu daria? A observada é deixar os alunos respondendo os exercícios.

- Resultado: alguns fazem, outros mexem no celular, outros passeiam.

A prof. dá o visto e orienta p/ as correções necessárias.

Acredita-se que, por tais motivos, as aulas das sextas-feiras sejam, majoritariamente, para resolução de exercícios, pois independentemente do conteúdo, frequentemente, alguns discentes apresentam impaciência, insatisfação, desinteresse e cansaço durante as explicações da aula e a resolução dos exercícios. Dessa forma, essa abordagem demonstra a complexidade dos paradigmas que, em algumas situações, são impostos pelo contexto. Nesse sentido, esse tópico focaliza as propostas de atividades coletadas em campo.

Partindo da categorização dos dados, foi possível constatar a predominância das abordagens em cada eixo de ensino, conforme demonstra a Tab. 1, a seguir, referente à 1^a série, e a Tab. 2 que se refere à 2^a série do EM.

Tabela 1: Atividades 1^a série EM

Atividade 1 – 1^a série EM

Leitura			Escrita			Análise linguística		
Decodificação	Compreensão	Interação	Composição	Redação	Produção de texto	Tendência conservadora	T. Conciliadora	T. Inovadora
1	4	1		2				
Atividade 2 – 1 ^a série EM								
1	2			1		1		
Total	2	6	1	3		1		

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 2: Atividades 2^a série EM
Atividade 1 – 2^a série EM

Leitura			Escrita			Análise linguística		
Decodificação	Compreensão	Interação	Composição	Redação	Produção de texto	Tendência conservadora	T. Conciliadora	T. Inovadora
1	3	3				4	1	
Atividade 2 – 2 ^a série EM								
Total	1	4	4	1	1	5	1	2

Fonte: elaborada pela autora



A partir dos dados obtidos, foi possível desenvolver a análise e constatar a quais paradigmas as atividades se filiam. Em síntese, foi verificada a predominância na 1^a série EM da leitura como compreensão, da escrita como redação escolar e da AL na tendência conservadora. Já no 2º ano EM, constata-se a leitura tanto como compreensão quanto interação, a escrita como redação escolar e a AL, predominantemente, na tendência conservadora.

Observa-se que a característica comum entre as atividades e avaliações da 1^a. e 2^a. séries se evidencia na tentativa de articulação entre os eixos de leitura, escrita e análise linguística (AL). Além disso, há uma mescla de saberes nos enunciados das questões, que ora apontam para a tradição ora para inovação. Por exemplo, as atividades contemplam gêneros e temáticas atuais, como: violência contra a mulher e notícias sobre a guerra do Hamas; justamente pela atual demanda de contextualização no ensino. Essa característica aponta para o paradigma da complexidade/emergente/inovador, pois as atividades buscam desenvolver a competência escritora e leitora do estudante de forma significativa. Por outro lado, o fato de trabalhar com fragmentos de textos a partir de parágrafos isolados contraria os estudos sobre trabalho com gêneros textuais nas aulas de LP. Dessa forma, há uma miscelânea que aponta tanto para o paradigma conservador quanto para o inovador. Isto é, existe a intenção de propostas mais similares à inovação, mas não há boa articulação nas atividades, de modo que o paradigma tradicional se sobrepõe ao da complexidade. Isso se evidencia, por exemplo, nos enunciados ambíguos ou incompletos/superficiais presentes nas atividades, a exemplo: “desenvolva as frases apresentadas, colocando argumentos que apoiem as ideias expressas”.

Analizando as questões relacionadas ao eixo leitura nas atividades, nota-se que há perguntas que apontam para a concepção de leitura como decodificação e como interação (Bortolanza, 2019), mas a predominância é de questões de compreensão. A leitura como decodificação é mecânica e geralmente utiliza o texto como pretexto. Porém, a leitura interacional busca construir sentido(s) a partir da relação entre autor, texto e leitor (Bortolanza, 2019). Contudo, nesse caso, o destaque centraliza-se na leitura como compreensão. Tal concepção se caracteriza por se restringir à identificação de informações explícitas no texto e considerar uma única possibilidade de sentido (Bortolanza, 2019). Como exemplo: “Que mensagem a canção transmite?” ou “Identifique fatos mencionados no texto”.

Em relação à prática de escrita, percebe-se que se evidencia a prática de redação escolar. Embora, o comando de atividade seja de produção textual, a proposta enfatiza a tipologia textual prototípica do texto dissertativo e solicita a produção de um parágrafo apenas, focalizando a tese. Ou seja, as propostas de escrita se limitam a produção de uma escrita com foco na língua, que enfatiza a reprodução de estruturas e possui cunho avaliativo (objetivo de atribuir nota), conforme o descrito em Bazarim (2024). Esse é o caso do exemplo a seguir: “Produção textual: escreva um pequeno texto (mínimo de 5 linhas) que apresente uma tese em relação ao seguinte tema: O impacto do uso do celular na escola”.

A análise linguística (AL) deveria estar a serviço da reflexão linguística e da construção de sentido(s). Nesse contexto, nas atividades analisadas, verifica-se mesmo que, minimamente, a abordagem da AL inovadora, que promove uma atividade de epilinguagem, estimulando a reflexão sobre o uso da língua e seus efeitos de sentido. No entanto, há predominância de atividades metalinguísticas, que se filiam às tendências conservadora e conciliadora de AL, conforme o proposto por Bezerra e Reinaldo (2020). Os recursos metadiscursivos, como copie e transcreva, demonstram a tendência conservadora das questões. Vejamos o exemplo: “observe os adjetivos



enumerados no final da música, dizendo a importância deles para o contexto e também a repetição de um deles, em especial:”.

Dado o exposto, percebe-se que, embora haja indícios de uma abordagem mais contextualizada e reflexiva, o que prevalece é o paradigma conservador (Flach; Behrens, 2008), dado o trabalho estanque e desconexo das atividades. Destaca-se que a perspectiva do correto e incorreto e a noção de utilitarismo se mostra muito presente. Os comandos de identificar, copiar e transcrever ilustram a perspectiva mecanicista e a ausência de estímulo à criticidade. Ainda que seja considerado o trabalho com a multimodalidade e a tentativa de articulação entre os eixos (leitura, escrita e AL), o gênero textual, além de não ser explorado em termos de características, construção de sentidos e suporte de circulação, é apresentado por recortes/fragmentos de textos que reduzem a noção de totalidade e a articulação entre leitura, escrita e análise. Por tais motivos, observa-se que as questões, majoritariamente, se filiam ao paradigma conservador em sua abordagem tecnicista.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a forma como o paradigma conservador está consolidado até os dias atuais. Apesar do paradigma conservador ser presente na prática educativa analisada, acreditamos que a sua execução não se dá de forma consciente. Pelo contrário, pensamos que haja uma automatização do trabalho docente, provocada pelo contexto e pelas precárias condições de trabalho do professor, que ocasiona a reprodução de práticas já consolidadas sem que haja a autorreflexão sobre a própria atividade docente. Provavelmente, isso aconteça devido à excessiva carga de trabalho e ausência de formação inicial e continuada eficientes.

Apresentados e discutidos os resultados referentes às concepções de ensino de LP e aos paradigmas predominantes, a seguir, há algumas considerações finais.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar a influência dos paradigmas educacionais na prática do docente de Língua Portuguesa. Após esta análise, foi possível constatar a relevância que os paradigmas possuem nas aulas de LP. A partir dos resultados, conclui-se que, embora haja a intenção de propor atividades similares ao paradigma inovador, o foco está no paradigma conservador, abordagem tecnicista, que representa o modelo de prática educativa vigente nas aulas observadas em campo.

Destaca-se que o grande número de turmas e aulas para ministrar, a insuficiência de tempo para planejar e as lacunas na formação não contribuem com a efetivação da reflexão crítica sobre os paradigmas educacionais pelos professores em atuação. Para que seja possível reverter essa predominância do paradigma conservador, será necessário repensar as condições de trabalho do professor. O tempo destinado ao planejamento deve ser um momento de oportunidade para refletir, trocar experiências e aguçar a criticidade para a prática e não momento para preenchimento de informações nas plataformas de sistema ou somente correção de provas. Além disso, será preciso rever os currículos de Ensino Superior e inserir, já na formação inicial, a reflexão acerca dos paradigmas, mas também estender essa discussão à formação continuada para que seja possível efetivar a prática autorreflexiva.



Referências

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf> Acesso em 10 abr. 2024.

BAZARIM, Milene. Capítulo 1 - 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. Capítulo 7 - 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. Capítulo 2 - 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: EDUFCG, 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. Último acesso em: 19 fev.2024.

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. 1997, p.57-68. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388/2127>. Acesso em 04 nov. 2024