

ADQUIRINDO CONHECIMENTOS SOBRE OS PARADIGMAS E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO A PARTIR DE OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DE UMA DOCENTE¹

ACQUIRING KNOWLEDGE ABOUT EDUCATIONAL PARADIGMS AND TEACHING CONCEPTIONS THROUGH THE OBSERVATION OF A TEACHER'S PRACTICE

Maria Beatriz dos Santos Souza
<https://orcid.org/0009-0001-8343-5637>
Universidade Federal de Campina Grande
bs634656@gmail.com

Resumo: Partindo da observação de aulas no ensino fundamental (EF), este trabalho tem como objetivo geral analisar a prática docente de uma professora de Língua Portuguesa e identificar a quais paradigmas está filiada em um contexto de escola pública na zona rural. Para isso, foram feitas observações de 10 aulas de Língua Portuguesa (LP) do ensino fundamental anos finais, em turmas de sétimo, oitavo e nono ano, em uma instituição de ensino do município de Casinhas, interior de Pernambuco. Os dados analisados foram as anotações em diário de campo, bem como as atividades elaboradas pela docente e do livro didático. Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os resultados apontam para uma filiação ao paradigma conservador na sua abordagem tradicional, mas que tem alguns momentos que sua prática se aproxima mais ao da complexidade, as atividades analisadas contemplam leitura e análise linguística (AL). Na leitura, ela segue mais o modelo estruturalista e com relação a análise linguística predomina a tendência conservadora. Esse resultado mostra que cada profissional tem um jeito de trabalhar e que nem sempre segue a tradição de modo exclusivo e o processo de ensino aprendizagem com esses estudos se torna mais reflexivo em relação a prática docente.

Palavras-chave: Paradigmas. Prática docente. Ensino. Língua Portuguesa.

Abstract: Based on classroom observations in lower secondary education, this study aims to analyze the teaching practice of a Portuguese language teacher and to identify the educational paradigms underlying her practice in a public rural school context. Ten Portuguese Language classes from the final years of lower secondary education were observed in seventh-, eighth-, and ninth-grade groups at a public school located in the municipality of Casinhas, in the state of Pernambuco, Brazil. The data consisted of field diary notes, as well as instructional activities designed by the teacher and those proposed in the textbook. Methodologically, the study adopts a qualitative case study approach. The findings indicate a predominant alignment with the conservative paradigm in its traditional approach, although there are moments in which the

¹ *Nota dos organizadores.* Este trabalho, orientado pelo Profa. Dra. Milene Bazarim, foi produzido no contexto do componente curricular Paradigmas de Ensino, disciplina obrigatória para graduandos do terceiro período do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande.

teacher's practice approximates the paradigm of complexity. The analyzed activities addressed reading and linguistic analysis. Reading activities were mainly grounded in a structuralist model, while linguistic analysis was predominantly guided by a conservative perspective. These results suggest that teaching practice is not exclusively aligned with a single paradigm and that the teaching-learning process can become more reflective when examined through the analysis of classroom practices.

Keywords: Educational paradigms. Teaching practice. Education. Portuguese Language.

Introdução

Os paradigmas de ensino são muito interessantes de serem estudados principalmente para entender-se como é possível justificar as práticas docentes atualmente no Brasil. E já existem alguns estudos que mostram que paradigmas são esses e quais as suas abordagens como Moraes (1996), bem como Flach e Behrens (2008). É importante refletir também sobre que concepções de ensino de Língua Portuguesa (LP) existem, como está sendo ensinada a escrita, leitura, oralidade e análise linguística (AL) no país.

O corpo docente ainda é muito criticado pelo jeito que ministra uma aula, se é autoritário demais está “errado”, se é muito flexível é taxado de “incompetente”. Isso acontece porque a sociedade ainda não entendeu que existem diferentes paradigmas educacionais e, principalmente, que alguns professores seguem, mesmo sem ter plena consciência, algum paradigma fazendo com que a sua prática seja “inadequada” ou prejudicial aos alunos. Contudo, isso nem sempre é culpa deles, as vezes eles nem sabem que estão filiados a um paradigma e que estão “errando” no jeito de ensinar aos alunos. Por isso, é fundamental que os professores conheçam cada paradigma, suas abordagens e concepções de ensino de LP para que busquem a melhoria de suas aulas.

Dessa forma, é preciso tomar providências para evitar a alienação dos professores, em especial os de LP, que ainda estão presos a tradição e não inovam em suas metodologias. Entre essas providências, formações continuadas voltadas para esse conhecimento, do que é tradicional na forma de ensinar e o que mudou nos dias atuais.

Com foco nas concepções de ensino e também nos paradigmas, foram observadas algumas aulas de LP em uma escola da cidade de Casinhas, que fica no estado de Pernambuco. Foram acompanhadas três turmas, de sétimo, oitavo e nono ano, nas quais lecionava a mesma professora de LP, em um período de 3 dias, totalizando 10 aulas. Durante as observações, foi feito um diário de campo com anotações dos dados observados nas aulas.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática docente de uma professora de Língua Portuguesa e identificar a quais paradigmas está filiada em um contexto de escola pública na zona rural, os resultados apresentados mostram que a professora está mais filiada ao paradigma inovador, mas também não está totalmente desprendida da tradição. Ademais, foi possível perceber que sua prática é mais relacionada aos recursos didáticos que utiliza em cada aula.

Este estudo é interessante para que estudantes dos cursos de licenciaturas, em especial os de Letras – Língua Portuguesa, aprendam sobre esses paradigmas, abordagens e concepções de ensino de LP e, quando já formados e trabalhando, saibam a qual se filiar para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Como também os professores que já estão trabalhando, na educação do país, estudos como esse podem servir para que eles conheçam esses paradigmas de ensino e saibam como fazer dentro de sala de aula. E assim, contribuir para uma

aprendizagem mais eficaz e até libertadora com uma troca de conhecimentos entre professor e aluno.

Este trabalho está dividido em seis partes. Primeiramente esta breve introdução, depois uma fundamentação teórica que foi dividida em duas partes: definição de Paradigma e os paradigmas de ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, a metodologia da pesquisa. Depois, os resultados e, concluindo o trabalho, as considerações finais e as referências.

1 A definição de paradigma

Esta seção contempla a discussão a respeito do termo paradigma, partindo da concepção de Vasconcellos (2003), Kuhn (2003 [1969]) visto que sua abrangência de significação implica em variadas interpretações. Tendo em vista especificamente os paradigmas educacionais, esta seção está fundamentada em Moraes (1996), bem como em Flach e Behrens (2008).

Segundo Kuhn (2003 [1969]), no posfácio do livro “A estrutura das revoluções científicas”, paradigma é um termo usado em dois sentidos diferentes. No primeiro, sentido sociológico, paradigma indica “[...] toda uma constelação de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (Kuhn, 2003 [1969], p. 220). No segundo, paradigma está sendo usado como um termo que designa realizações passadas dotadas de natureza exemplar, ou seja, “[...] as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal”. (Kuhn, 2003 [1969], p. 220).

No primeiro sentido, o termo paradigma foi usado pelo autor para se referir a uma estrutura conceitual partilhada por uma comunidade de cientista, que lhes proporciona modelos de problemas e de soluções. Ele próprio diz que, nesse caso, o termo paradigma é inapropriado e que o termo mais adequado seria matriz disciplinar (Vasconcellos, 2003, p. 37). Conforme afirma Kuhn (2003 [1969]), esse segundo sentido de paradigma – como realizações passada dotadas de natureza exemplar – é o aspecto mais novo e menos compreendido de seu livro. Para ele, antes que o cientista aprenda a pesquisar, a usar as teorias, ele precisa aprender uma visão de mundo específica, aprender um paradigma (Vasconcellos, 2003, p. 38, 39).

Esses sentidos apontados por Kuhn (2003 [1969]) contemplam o saber científico como um todo, sendo necessárias algumas adaptações quando se trata do campo educacional. Desse modo, tanto Moraes (1996) quanto Flach e Behrens (2008) discutem especificamente isso.

Moraes (1996) apresenta o que é chamada por ela de paradigma emergente, mas antes, define o paradigma tradicional, que, sendo influenciado pelo positivismo, é baseado na concepção de conhecimento como algo objetivo, obtido por meio da experimentação, e na observação controlada - o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão). A partir dessa influência, o paradigma educacional tradicional, segundo Moraes (1996), acreditava que o pensamento caminhava do mais simples para o mais complexo, que todo pensamento lógico era verdadeiro e que mente e matéria eram duas coisas fundamentalmente distintas e separadas.

O paradigma emergente é: “construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente” (Moraes, 1996, p. 66). “[...] leva-nos a conceber o processo de aprendizagem não mais como resultante de uma estrutura de causa e efeito” (Moraes, 1996, p. 63).

Assim como Moraes (1996), Flach e Behrens (2008) têm como foco a discussão dos paradigmas educacionais. O paradigma conservador, segundo Flach e Behrens (2008) consiste na separação da mente e matéria, fragmentação do conhecimento e uma visão fragmentada da realidade. Neste paradigma encontra-se a *abordagem tradicional*, na qual o aluno é

caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, devendo aprender sem questionar, enquanto que o professor é o dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade; a *abordagem escolanovista*, na qual os enfoques são encontrados predominantemente nos sujeitos, sendo o aluno um sujeito ativo que aprende pela descoberta e o professor uma personalidade única que facilita a aprendizagem; e, por fim, a *abordagem tecnicista*, na qual a escola se tornou uma formação para atender às necessidades do mercado.

Já o paradigma inovador (ou da complexidade) propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve a produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história”. (Flach e Behrens, 2008, p. 10124). Nesse paradigma, há três abordagens: a *holística*, que visa ao resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o indivíduo em suas inteligências múltiplas; a *progressista*, que visa à transformação social, pois busca a formação do homem concreto, cidadão do seu país e do seu mundo, transformador da sua realidade e tem como precursor o educador Paulo Freire (1992); a *o ensino com pesquisa*, que tem como desafio provocar a superação da reprodução do conhecimento para a produção e tem o aluno e o professor como pesquisadores (Flach e Behrens, 2008, p. 10125-10126).

Essas abordagens do paradigma inovador veem o professor como reflexivo, o aluno como um ser complexo, único e competente, a metodologia é dialógica e a avaliação tem o foco no processo e no crescimento gradativo. Porém, as abordagens do paradigma conservador veem o aluno como receptivo, o professor autoritário, a metodologia é a aula expositiva, o conteúdo é pronto e repetitivo e a avaliação é com exercícios para casa e prova escrita.

Concluída essa breve reflexão acerca dos significados do termo paradigma e, especificamente, dos paradigmas educacionais, na seção seguinte, serão contemplados, especificamente, as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

2 As concepções de ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa (LP) é pautado em concepções. Por isso, a partir daqui serão apresentadas as concepções de ensino de LP segundo Bazarim (2020); Bezerra (2019); Leurquin (2001); Peixoto (2021); Bazarim (2024); Bezerra e Reinaldo (2020).

Primeiramente, segundo Bazarim (2020), às vezes, o que pode acontecer é um professor com pouca experiência reproduzir aquilo que viu algum professor seu fazendo em sala de aula enquanto estava na posição de aluno. Alguns pontos relevantes sobre os paradigmas de ensino são: nem tudo que é tradicional é ruim e por isso, não se pode romper com a tradição completamente, pois a escola, suas práticas e seus atores têm sua historicidade. Alguns contextos podem determinar o surgimento de alguns paradigmas que, por sua vez, podem ajudar a transformar também alguns contextos. Comprovando que não se deve abandonar totalmente o paradigma conservador, na sua abordagem tradicional, nos dias atuais.

Essa mesma autora diz que:

Está associada ao paradigma inovador uma concepção de professor que se constitui como uma oferta de um modelo, o qual se compromete com o futuro dos alunos, mas também como um semeador de esperança. Por ser um semeador, então, um professor inovador seria também um otimista (Bazarim, 2020, p. 1012).

Conforme a reflexão acerca da prática docente, é fundamental discutir sobre os desafios vigentes nos eixos de LP. Nesse viés, Bezerra (2019) discorre sobre os desafios epistemológicos e metodológicos, enfrentados pelo professor no ensino da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística.

Segundo Bezerra (2019), na leitura, do ponto de vista teórico/epistemológico, não há desafios, visto que, o conhecimento da área está relativamente estabilizado. Todavia, do ponto de vista metodológico, o desafio é ensinar os alunos a lerem textos reflexivos e longos. Na escrita também, do ponto de vista epistemológico, não há desafios. No entanto, o desafio metodológico é superar o pragmatismo e o imediatismo, bem como ensinar a escrever textos reflexivos e realizar a reescrita.

No eixo da oralidade, segundo Bezerra (2019), existem mais desafios que na leitura e na escrita. Do ponto de vista epistemológico, o conhecimento não se encontra tão estabilizado, pois foi um dos últimos eixos a ser levado em consideração na escola. Já do ponto de vista metodológico, a oralidade ainda precisa se consolidar nas unidades de ensino e deixar de ser utilizada apenas como mera oralização da escrita como acontece em alguns livros didáticos. Dessa forma, cabe ao docente fazer seu planejamento de ensino, tentando preencher as lacunas dos livros. A mesma autora diz que os desafios no eixo da AL são: saber qual teoria gramatical ensinar e qual método seguir, pois tanto o conhecimento quanto a metodologia não estão estabilizados, cabendo ao professor fazer as escolhas.

No que diz respeito especificamente à leitura, Peixoto (2021) afirma que ler é um processo complexo e multifacetado que envolve pensamento, linguagem e aspectos cognitivos do leitor, aspectos esses que funcionam através de uma interação entre o leitor e o texto. Especificamente no eixo leitura, Peixoto (2021) e Leurquin (2001) abordam alguns modelos de leitura. Peixoto (2021) apresenta os modelos cognitivos, estruturalistas, interativos e sociodiscursivos.

Nesse sentido, nos modelos cognitivos, a leitura envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem, como também é um processo ativo, havendo uma ênfase ao uso das estratégias de leitura. Em contrapartida, nos estruturalistas, a leitura envolve a decodificação e é linear. Esses modelos estruturalistas são chamados de linguísticos, mecanicistas e ou tradicionais por Leurquin (2001). Neles, a leitura é concebida como passiva e como um processo perceptivo de decodificação que desconsidera a participação do leitor. Nos modelos interativos, a leitura é interativa, um processo simultâneo e cooperativo. Por fim, nos modelos sociodiscursivos, além de ser a leitura interativa, ela é flexível, social e discursiva.

Em relação à produção de texto, Bazarim (2024), menciona três práticas escolares: a) composição, b) redação e c) produção de texto. A composição, vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento e limita-se a práticas de escrita repetitivas e reprodução de modelos. Já a redação compreende a linguagem como um meio de comunicação e o professor é o principal e talvez o único leitor da redação, cujo foco é na estrutura/tipologia textual (narrativa, descritiva e dissertativa). Por fim, a produção de texto concebe a linguagem como forma de interação, parte do texto como unidade de ensino e é um ato complexo, pois envolve a integração de operações de vários níveis e conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais.

Ainda sobre a produção de texto, Bazarim (2024) apresenta três perspectivas: a primeira, *produção de texto na escola*, que parte do texto com ênfase para a modalidade escrita, e concepção de escrita interacional, nela aprende-se a escrever escrevendo. A segunda, *produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens*, parte dos gêneros orais e escritos como unidade de ensino e a concepção de escrita é cognitiva. 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) centradas no texto verbal (multimodal: escrito e oral) e não verbal (multissemiótico) de diferentes mídias (multimídia), com a concepção de escrita interacionista e cognitiva.

Partindo para AL, Bezerra e Reinaldo (2020) apresentam três tendências: a conservadora, a conciliadora e a inovadora. Em primeiro lugar, a tendência conservadora conserva a perspectiva da gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos através de atividades de metalinguagem e propostas didáticas descontextualizadas. Já a conciliadora adota a classificação e a nomenclatura tanto da gramática tradicional quanto dos estudos linguísticos em atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Por fim, a tendência inovadora propõe atividades epilinguísticas possibilitando a ampliação da competência escritora e leitora do educando sem recorrer à classificação e a nomenclatura da gramática tradicional.

Por tudo isso, conclui-se que “ensinar português é enfrentar desafios, pois a confluência, na escola, de tantas teorias que descrevem a língua acaba por provocar um sincretismo que leva o professor a não distinguir suas bases teóricas nem a metodologia correspondente a essas bases” (Bezerra, 2019, p. 99, grifo nosso). Dito isso sobre o ensino da Língua Portuguesa, o próximo passo é esmiuçar a metodologia utilizada para a realização do presente artigo.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a identificação dos paradigmas e as concepções de ensino de LP. Para isso, foi feita uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Esse é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico (Paiva, 2019, p.65). Como também, uma estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos (Yin, 2002, p. 27 *apud* Paiva, 2019, p?). No caso dessa pesquisa, os acontecimentos são as práticas de uma profissional da educação, que ministra aulas de Língua Portuguesa para as turmas de 7, 8 e 9 anos, nas quais houve a observação

Para isso, foram observadas 10 aulas de LP em uma escola municipal no interior do estado de Pernambuco, escola essa que possui 158 alunos matriculados no ano letivo de 2024; funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, nos quais no primeiro turno as turmas são do ensino fundamental I, no segundo, do fundamental II e, à noite, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A estrutura da escola é adequada, visto que foi reformada há pouco tempo, mas em relação à climatização não possui ar condicionado nem ventiladores nas salas. No entanto, se a turma estiver sentindo necessidade de um ventilador é só ir pedir na sala da direção, visto que, ficam guardados lá. Possui biblioteca para os alunos pegarem os livros para lerem, quando a professora pedir ou quando quiserem ler por deleite. Os livros didáticos cada um tem o seu e podem levar para casa.

As turmas observadas, foram uma do sétimo, uma do oitavo e uma do nono ano, cada uma com 23, 16 e 18 alunos respectivamente. Em um período de 10 aulas, foram observadas as práticas de uma professora concursada de LP, que já é formada há 17 anos pelas Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão, localizada também no estado de Pernambuco. Além disso, é importante frisar que as aulas foram nas primeiras semanas depois das férias do meio do ano.

A análise foi feita a partir do livro didático dos alunos, do caderno de alguns, atividades impressas e diário de campo com anotações feitas pela observadora sobre as aulas assistidas na unidade de ensino.

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

4 Apuração de quais paradigmas, abordagens e concepções que foram identificados conforme a prática da professora de LP

Esta seção, tem como foco apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

A princípio, como já mencionado, destaca-se que o material analisado diz respeito as observações feitas nas turmas do 7º, 8º e 9º. O objetivo das observações foi analisar a prática docente de uma professora de Língua Portuguesa e identificar a quais paradigmas está filiada em um contexto de escola pública na zona rural.

As observações evidenciaram que a professora trabalhou mais a leitura e interpretação com os alunos, por exemplo, em duas aulas assistidas na turma do oitavo ano foi sobre a leitura que ela havia pedido para os alunos lerem nas férias. E a partir disso, pediu para lerem a primeira página do livro para observar a leitura de cada um individualmente e depois entregou uma ficha de leitura para que fosse respondida de acordo com informações do livro lido. Algo que é importante levar em consideração é que: os estudantes que escolheram os livros e nem todos realizaram a leitura. Dessa maneira, identifica-se que ensinar os alunos a lerem textos longos, mesmo que não sejam reflexivos, ainda é um desafio como pontuado por Bezerra (2019), pois, eles quase sempre optam por livros curtos, com temáticas pouco reflexivas e não se interessam pela leitura, como foi notado nas observações e anotações no diário de campo.

Assim, as aulas de leitura seguem um modelo estruturalista, de apenas decodificação, de forma linear e sem participação do leitor, ou seja, a leitura feita novamente em sala, foi só um pretexto para a realização do que seria pedido depois. E a participação pode ser levada em conta apenas pela atividade - uma ação que leva a uma filiação ao paradigma conservador na sua abordagem tradicional que reconhece o aluno como passivo. Atividade essa, que foi uma ficha de leitura entregue para preencherem segundo o livro, como no exemplo a seguir.

Figura 1 - Ficha de leitura.

FICHA LITERARIA

NOME DO LIVRO: _____

AUTOR (A) _____

ILUSTRADOR (A) _____

EDITORA: _____

SOBRE O QUE FALA A HISTORIA? _____

ONDE ACONTECE A HISTORIA? _____

QUAIS SAO OS PERSONAGENS PRINCIPAIS DESTA HISTORIA? _____

DE SUA OPINIAO SOBRE A HISTORIA: _____

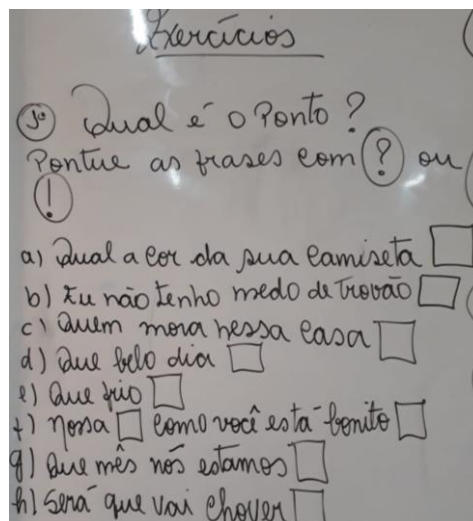
ESCREVA A PARTE DA HISTORIA QUE VOCE MAIS GOSTOU: _____

Fonte: acervo da pesquisa (2025).

Nessa figura, tem 9 questões, nas quais as 7 primeiras são apenas sobre as informações do livro onde o aluno vai apenas fazer uma leitura decodificada buscando essas informações. Fazendo com que essa leitura seja com o aluno passivo. E por isso, está seguindo o modelo estruturalista. Já as outras duas questões, possuem um pouco da participação dos alunos, visto que, pede a opinião deles. Desse modo, é importante destacar que apenas essa atividade, por ter a participação do aluno, para procurar as informações e expressar sua opinião faz com que ela siga a abordagem holística que considera os alunos como um ser inteligente, como também, filia-se ao paradigma da complexidade.

Na turma do sétimo também, durante três aulas, os alunos receberam a instrução de responderem duas atividades uma no livro e outra no quadro sobre pontuação. Assim, houve uma pequena revisão dos sinais de pontuação que já havia sido explicada melhor anteriormente pelo livro para responderem às questões, depois de corrigir a do livro fez a do quadro para copiarem e responderem. Desse modo, identifica-se uma tendência conservadora de AL, quando a professora desenvolve a explicação conforme está no livro, com conceitos advindos somente da gramática tradicional/normativa. Isso possibilita aos alunos apenas uma memorização e a repetição na atividade, e não uma reflexão sobre como usar a língua em diversos contextos e situações de uso. A atividade feita pela docente, no exemplo a seguir, como foi com frases soltas sem sentido, também pode ser considerada como uma tendência conservadora.

Figura 2 - atividade de pontuação no quadro.



Fonte: acervo da pesquisa (2025).

Nesse dia, também teve a leitura individual, enquanto respondiam as atividades vinha um por um na mesa da professora ler.

Como, percebeu-se que a professora se preocupava com a leitura dos alunos, reconhecia as evoluções, e estimulava eles - facilitando a aprendizagem e acreditava que podem evoluir cada vez mais à medida que vão lendo, nota-se que a sua prática está subjacente ao paradigma inovador, pois ela, como disse Bazarim (2020), é uma semeadora de esperança e otimista com os avanços de seus discentes.

Durante as aulas, sempre tinha algo para “atrapalhar”, sejam conversas paralelas, brincadeiras, uso do celular –mesmo que seja proibido na escola, resistência em fazer o que é solicitado, saída para ensaio de banda marcial etc. Isso dificultava um pouco o trabalho da

professora, por exemplo, no nono ano, teve uma aula em que boa parte da turma saiu para ensaiar na quadra e o barulho ficou incomodando a leitura dos que ficaram para fazer uma atividade do livro sobre poema. Já no sétimo ano, aconteceu de alunas estarem mexendo no celular em sala e a professora ficou um pouco nervosa e recolheu. Desse modo, essas ocorrências podem fazer com que a professora mude de paradigma e vá para um conservador, ficando mais autoritária. O que fica evidente nessa atitude em pegar o celular da menina.

No entanto, essa mudança não é de todo má, visto que não se pode romper com a tradição completamente, pois, nem tudo que é tradicional é ruim. Logo, se a docente sentir necessidade em mudar de paradigma, ela pode fazer isso, principalmente, em situações de desrespeito com ela ou com os alunos.

A professora ajuda os alunos quando apresentam dificuldades, parabeniza pela evolução e chama a atenção quando dispersos. Ela não pede para que copiem do livro, pois acha que não tem necessidade, mas em uma das aulas chegou a pedir para copiarem do quadro. Dá o visto nas atividades, as correções sempre são feitas em conjunto com a turma, ou seja, ela vê o aluno possuindo muitas inteligências e com competência, tendo assim, a capacidade de ter respondido corretamente as questões, por exemplo, na atividade sobre pontuação ela escutou a resposta por questão dos alunos, fez a correção e depois deu o visto, utilizando uma metodologia dialogada em parceria com os alunos. Dessa maneira, está no paradigma da complexidade numa abordagem holística, porque, consoante Flach e Behrens (2008) essa abordagem considera o indivíduo em suas inteligências múltiplas.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados encontrados por meio da pesquisa, agora serão apresentadas as considerações finais desse artigo.

Considerações finais

Como o objetivo deste trabalho foi analisar a prática docente de uma professora de Língua Portuguesa e identificar quais paradigmas está filiada em um contexto de escola pública na zona rural, esse estudo foi fundamental para o maior entendimento sobre esse assunto. O que foi alcançado nesse artigo, principalmente, pelo fato de que foi entendida a importância de respeitar a maneira como um professor atua, pois ele nem sempre sabe que está preso a uma tradição já ultrapassada. E que cada professor tem seu jeito de ensinar e nem sempre as condições escolares contribuem para seu trabalho naquela instituição.

Os resultados mostram que o corpo docente ainda está muito preso ao tradicionalismo, mas que nem tudo é tradicional, algumas práticas se filiam à inovação. Entretanto, como tratou-se apenas de um estudo de caso bem sucinto, seria fundamental mais estudos como esse, com professores de outras disciplinas, de escolas particulares, estaduais e técnicas para um aprofundamento maior nesse estudo das diferentes abordagens e filiações paradigmáticas dos docentes.

Referências

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: 24 set.2024.

- BAZARIM, Milene. Perspectiva de produção de texto em contexto escolar. In: Antonio Naéliton do Nascimento e Roberto Barbosa Costa Filho. 1º Ed. Maranhão: Diálogos, 2024. P. 19-48.
- 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.
- 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.
- 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: 24 set.2024.
- KUHN, Thomas S. [1969]. Posfácio. In: KUHN, Thomas S.. *A estrutura das revoluções científicas*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p.219-239.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa*. 2001. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2001.
- 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%20Educa%20cional%20Emerg%C3%A0nte.pdf> . Último acesso em: 24 de set.2024
- PEIXOTO, Mayara Carvalho. Concepções e modelos de leitura: um estudo das contribuições de pesquisadores de Linguística Aplicada do Brasil. In: PATRIOTA, Luciene Maria; XAVIER, Manassés Morais (Orgs.). *Nos caminhos da linguística e da formação docente: uma homenagem às professoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 47-58.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes De Oliveira E. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves. A noção de paradigma. In: VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 2003, p. 29-40.