

ENSINAR É ESCOLHER CAMINHOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PARADIGMAS DE ENSINO E SUAS INFLUÊNCIAS NA AÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

TO TEACH IS TO CHOOSE PATHS: A CASE STUDY ON EDUCATIONAL PARADIGMS AND THEIR INFLUENCES ON THE TEACHING ACTION OF A PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER

Caio Eduardo Sousa e Silva

<https://orcid.org/0009-0007-0179-7276>

Universidade Federal de Campina Grande

cc.caiosousa@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar os paradigmas educacionais subjacentes à prática de ensino de uma professora de Língua Portuguesa e sua influência na ação docente. Para tanto, fora realizada uma pesquisa qualitativa, com metodologia de estudo de caso, na qual a observação de aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Campina Grande, Paraíba, culminou em diagnósticos referentes ao paradigma adotado pela professora, à tendência de análise linguística e a influência destes na sala de aula. Dessa maneira, os resultados apontaram para a adesão de uma abordagem holística do paradigma de ensino inovador, levando em conta a dialogicidade e a interação à prática pedagógica, de forma a promover um relacionamento horizontal entre o professor, mediador de conhecimento, e o aluno, ser multifacetado e competente. Quanto à análise linguística, esta demonstrou conciliar a visão tradicional com a visão inovadora de modo que a construção de conhecimento metalinguístico adveio da reflexão epilinguística na interação grupal. Em síntese, este trabalho fornece uma contribuição à discussão dos paradigmas de ensino na prática, considerando a imprescindibilidade da abordagem docente que permeia entre concepções tradicionais e inovadoras no ensino da disciplina Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Paradigmas educacionais. Ensino de análise linguística. Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais. Estudo de caso.

Abstract: This study aims to analyze the educational paradigm underlying the teaching practice of a Portuguese language teacher and its influence on teaching activities. To this end, a qualitative case study methodology was conducted, in which the observation of Portuguese language classes in elementary school classes at a state public school in Campina Grande, Paraíba, culminated in diagnoses regarding the paradigm adopted by her, the tendency of linguistic analysis and their pedagogical influences in the classroom. Thus, the results pointed to the adoption of a holistic approach to the innovative teaching paradigm, bringing dialogism and interactionism to pedagogical practice, in a way that promoted a horizontal relationship between the teacher, a mediator of knowledge, and the student, a multifaceted and competent being. As for the linguistic analysis, it demonstrated a reconciliation of the traditional vision with the innovative vision so that the construction of metalinguistic knowledge came from epilinguistic reflection in group interaction. In summary, this work provides its contribution to the discussion of teaching paradigms in practice and how essential the teaching approach is that permeates between traditional and innovative concepts in teaching the Portuguese Language subject.

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.

Keywords: Educational paradigms. Teaching linguistic analysis. Teaching Portuguese in final years. Case study.

Introdução

Para ensinar, é preciso escolher caminhos. Por mais que algumas formas sejam mais eficazes do que outras, a ver a discussão no corpo deste trabalho, não existe padronização no que diz respeito a ensinar, cabendo ao educador refletir sobre o caminho que vai escolher para manejar a sala de aula. Tendo em vista a importância dessa escolha para o processo de ensino aprendizagem, o estudo de paradigmas educacionais pode ser datado à última década do século XX, a pensar no trabalho de Moraes (1996), que separa os paradigmas em duas categorias: o paradigma tradicional e o paradigma inovador, ou emergente. Dessa maneira, a diferença de uma sala de aula tradicional e uma sala de aula inovadora, é o professor e a maneira como ele enxerga e exerce o ensino.

Dentro do contexto da disciplina Língua Portuguesa, a discussão é ampliada, acrescentando relevantemente os estudos das concepções de ensino dos principais eixos linguísticos - leitura, produção de texto e análise linguística, a citar, respectivamente Peixoto (2021), Bazarim (2024) e Bezerra e Reinaldo (2020) -, que muito podem falar sobre o docente e como ele se identifica enquanto educador da Língua e como ele enxerga o discente da formação básica a partir das ações pedagógicas aplicadas em sala de aula.

Dessa forma, depreende-se que, na posição de educador, são variáveis os caminhos a se seguir, entre o que é considerado tradicional e o que dialoga com o inovador, tornando mister a reflexão prévia de qual caminho será mais eficaz para o progresso dos educandos, levando em consideração o comprometimento do professor com o futuro e desenvolvimento intelectual dos alunos, não só no que tange à competência linguística, mas também à formação de cidadãos críticos.

Então, com o objetivo principal de analisar os paradigmas educacionais subjacentes à prática de ensino de uma professora de Língua Portuguesa e sua influência na ação docente, o presente trabalho busca refletir sobre a escolha dentre os paradigmas de ensino e seu efeito em sala de aula, a partir da análise de um exemplo real de prática pedagógica. Nesse caso, ainda, objetivou-se, especificamente, analisar a tendência de análise linguística subjacente à prática de ensino da professora para melhor entender o cenário paradigmático dentro da disciplina Língua Portuguesa. Com isso, este trabalho demonstra-se importante para a discussão dos paradigmas de ensino vigentes e as influências pedagógicas que eles podem acarretar.

Para essa finalidade, fora realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso recorrendo a um trabalho de campo em uma escola estadual de Campina Grande, Paraíba, acompanhando uma professora da disciplina de Língua Portuguesa em aulas de turmas de 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, com a coleta de atividades, materiais on-line e impressos, e anotações em diário de campo para devida análise.

Por conseguinte, pôde-se chegar a resultados que apontam que a professora cuja prática de ensino fora analisada adota de uma abordagem holística do paradigma de ensino inovador que leva a dialogicidade e a interação à prática pedagógica, promovendo um relacionamento horizontal entre o professor, mediador de conhecimento, e o aluno, ser multifacetado e competente. Quanto à análise linguística, ela demonstrou conciliar a visão tradicional com a visão inovadora de modo que a construção de conhecimento metalinguístico adveio da reflexão epilinguística na interação grupal.

Ulteriormente a esta introdução, serão percorridos os conceitos de paradigmas pertinentes à pesquisa, assim como, em seguida, as concepções de ensino para a disciplina Língua Portuguesa. Logo após, ficarão esclarecidos todos os detalhes sobre os procedimentos

metodológicos da pesquisa, para, depois, ser exposto o caminho escolhido pela professora para o ensino, em forma de análise. Por último, concernirão as considerações finais.

1 Os sentidos de paradigma: da ciência à educação

Paradigma é uma palavra com sentido amplo, apresentando significados diferentes a depender da corrente epistemológica sob a qual é estudada. Esta seção tem como princípio delimitar o sentido de paradigma utilizado no presente artigo, através da concepção de autores tais como Kuhn (2003 [1969]), Vasconcellos (2003), Moraes (1996) e Flach e Behrens (2008).

O primeiro citado, no trabalho de 1969, trouxe duas das primeiras definições propriamente ditas de paradigma dentro do segmento científico, que podem ser categorizadas por dois sentidos: o sociológico e o de paradigmas enquanto realizações passadas de natureza exemplar.

O termo paradigma, quando analisado de uma perspectiva sociológica, para Kuhn (2003 [1969], p. 220), trata-se de uma estrutura conceitual que “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”. Esse sentido de paradigma é equivocadamente tratado como sinônimo de teoria. Para o autor, no entanto, sociologicamente falando, paradigma pode ser considerado como uma matriz disciplinar por fornecer regras e padrões de prática. Além disso, o físico acrescenta, para o termo paradigma, a percepção de compartilhamento de generalizações simbólicas, valores, exemplos e crenças dentre uma comunidade científica – ou, então, um grupo de participantes da mesma iniciativa científica.

Ademais, o autor conceitua paradigma de maneira mais aprofundada ao expor o sentido de realizações passadas de natureza exemplar, no qual “as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregados como modelos e exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (Kuhn, 2003 [1969], p. 220). Nessa definição, percebe-se um olhar mais voltado para o aspecto prático e modelar do paradigma.

Como dito por Vasconcellos (2003, p. 39), “quando trabalhamos em ciência, nós o fazemos sempre a partir de nossos pressupostos, nossa maneira de ver a natureza, nossa visão do objeto com que trabalhamos”. Para tanto, as definições de paradigma de Kuhn (2003 [1969]) agregam valor, mas não são suficientes para a realização deste artigo, já que se pretende analisar o conceito de forma mais específica do que o apresentado, isto é, dentro do campo educacional.

Movendo a discussão nessa direção, Moraes (1996) aponta a existência de uma relação de interação entre a ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas na educação, na qual “ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina” (Moraes, 1996, p. 58). Entende-se, portanto, que quando a ciência esclarece a relação humano-natureza, ela também traz à luz como compreender o mundo, ensinando e construindo conhecimento. Logo, a adesão a uma concepção de ciência retrógrada acarretará uma educação igualmente retrógrada.

A partir desse raciocínio, a autora comenta sobre a influência do modelo da ciência positivista na educação traduzido em um paradigma tradicional, no qual “a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, [...] conservando, assim, um modelo de sociedade que produz seres [...] incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento” (Moraes, 1996, p. 59). Esse paradigma, segundo Moraes (1996), seria caracterizado por um maior foco na transmissão de conhecimento, em que o autoritário professor depositaria seu conhecimento sobre o aluno, que deve aprender a memorizar e reproduzir o que é dito em sala de aula. Pode-se, até, relacionar essa perspectiva paradigmática com o conceito de educação bancária apresentada por Paulo Freire (1996), a qual corresponde exatamente ao movimento de transferir conhecimento para o aluno, e que é

criticada pelo autor durante a obra por ser uma abordagem metodológica ineficiente na transformação de alunos em cidadãos críticos.

Adicionalmente, Moraes (1996) evidencia a necessidade da educação se atualizar, apresentando o argumento de que a ciência também o faz e o fez, o que incita no surgimento de um paradigma educacional emergente. Segundo a autora, esse paradigma emergente reflete as novas descobertas da ciência alcançadas na Teoria da Relatividade e na Física Quântica, as quais trazem a ideia de conceber o conhecimento como um processo e não mais algo estático, além de reintegrar o sujeito em sua totalidade, dando-o a liberdade de aprender não só com a racionalidade, mas, também, e significativamente, com seu lado mais sensível, intuitivo e emotivo. Desse modo, é possível caracterizar o premente "paradigma educacional emergente como sendo construtivista, interacionista, sociocultural transcendente" (Moraes, 1996, p. 65), com ênfase no diálogo, na descoberta, criação, compreensão e democratização da sala de aula, na qual o professor realiza a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Enquanto Moraes (1996) atribui aos paradigmas os nomes de tradicional e emergente, Flach e Behrens (2008) aderem aos termos conservador e da complexidade (ou inovador), em ordem respectiva de sentido. Além disso, essas autoras concordam com aquela na discussão de que "o momento que se vivencia implica na opção por um novo paradigma na ação docente" (Flach; Behrens, 2008, p. 10120), expondo a limitação do paradigma conservador frente às mudanças sociais, já que ele, por mais que tenha contribuído na trajetória da evolução do pensamento humano, não consegue acompanhar o progresso científico-tecnológico da sociedade atual (Flach; Behrens, 2008).

Para demarcar os cenários pintados pela evolução social, as autoras investigaram diferentes abordagens na prática pedagógica e os classificaram como o apresentado nos seguintes quadros:

Quadro 1 – Paradigma conservador e suas abordagens segundo Flach e Behrens (2008)

	Paradigma Conservador		
	Abordagem Tradicional (século XIX e XX)	Abordagem Escolanovista (1930)	Abordagem Tecnicista (final dos anos 60)
Papel do aluno	Aprender sem questionar; ser ouvinte, receptivo e passivo.	Aprender pela descoberta, sendo responsável pelo controle de sua aprendizagem.	Receber informações de forma condicionada, passiva, obediente, livre de criticidade; ser competente e eficiente.
Papel do professor	Tratar os alunos com uniformidade; ser dono da verdade e autoritário.	Facilitar a aprendizagem por meio de positividade e acolhimento.	Planejar e ligar o aluno e a verdade à ciência.
Metodologia	Aula expositiva.	Valorização de tentativas e foco nos métodos. Sem uso de modelos prontos.	Objetivos pré-estabelecidos, enfatizando a resposta certa.
Avaliação	Verificações de curto prazo (tarefa de casa); Verificações de longo prazo (provas escritas).	Busca de metas pessoais para além dos conteúdos.	Gratificação da boa memória e ênfase no produto.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Flach e Behrens (2008) (2025).

O paradigma conservador, então, conversa com abordagens de teor limitante e "bancário" (Freire, 1996), pondo o aluno na posição passiva, em que tem apenas que receber e

reproduzir o conhecimento dado pelo professor, figura autoritária e dominante, sem exercer nenhuma criticidade sobre ele. O paradigma da complexidade, ou inovador, já demonstra outra maneira totalmente diferente de enxergar as relações dentro da sala de aula, como visto no seguinte quadro.

Quadro 2 – Paradigma da complexidade (ou inovador) e suas abordagens segundo Flach e Behrens (2008)

	Paradigma da Complexidade (ou inovador)		
	Abordagem Holística	Abordagem Progressista	Ensino com Pesquisa
Papel do aluno	Existir como ser complexo, único e competente.	Participar da ação educativa como ser original, único e indiviso; educar-se permanentemente.	Agir com criatividade, avançar com autonomia, construir espaços próprios, tomar iniciativa.
Papel do professor	Instigar o aluno, repensando o porquê está o formando.	Estabelecer uma relação horizontal com os alunos, possibilitando uma vivência grupal. Empenhar-se na luta em favor da democratização da sociedade.	Propor o “aprender a aprender”.
Metodologia	Parceria entre professor e aluno visando uma prática pedagógica crítica e reflexiva.	Diferentes formas de diálogo por meio de ações libertadoras e democráticas que provocam reflexão crítica.	Questionamento reconstrutivo; incentivo do trabalho em equipe; foco na pesquisa.
Avaliação	Processual e com foco no crescimento gradativo.	Contínua, processual e transformadora.	Contínua, participativa e processual, que responsabiliza o aluno durante o processo sem caráter punitivo.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Flach e Behrens (2008) (2025).

A partir desse quadro, observa-se que, no paradigma da complexidade, ou inovador, o aluno é muito mais valorizado do que no paradigma anterior, trilhando, ao lado do professor, o caminho em direção à transformação em um cidadão crítico e reflexivo por meio da democracia e do diálogo, incentivo e autonomia.

Com esse levantamento teórico-histórico sintetizado nos quadros anteriores, Flach e Behrens (2008) conceituaram o antigo paradigma conservador e suas características, tornando de fácil observação a reverberação de sua presença do século XIX até os dias de hoje. Em contraponto ideológico, as autoras também destrincharam o paradigma da complexidade, ou inovador, e sua proposta de buscar um indivíduo sujeito de sua própria história. Desse estudo, é indispensável ressaltar que o paradigma educacional adotado pelo docente pode determinar a ação pedagógica na qual o discente será formado, tornando o docente responsável por identificar e adaptar a melhor opção paradigmática de ensino para utilizar em sala de aula (Flach; Behrens, 2008).

Delimitada a área de trabalho acerca do termo paradigma, a seção seguinte servirá para afunilar ainda mais a discussão ao contemplar especificamente as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

2 As concepções de ensino para a disciplina Língua Portuguesa

Bazarim (2020, p. 1011) destacou em seu ensaio que “o fato de ser aluno e de ter convivido com as rotinas escolares durante muitos anos não transforma ninguém em professor”. Diante dessa afirmação, entende-se que estar na sala de aula como discente não é o suficiente para preparar um sujeito enquanto docente, já que, mesmo estando no mesmo cenário, são duas perspectivas extremamente diferentes e que exigem esforços distintos. Portanto, esta seção tem o propósito de definir concepções envoltas ao ensino de Língua Portuguesa, sendo elas voltadas ao eixo das práticas pedagógicas, assim como aos eixos de leitura, de produção textual e de análise linguística, a vista das obras dos autores Bazarim (2020, 2024), Peixoto (2021), Leurquin (2001), bem como Bezerra e Reinaldo (2020).

Primeiramente, o trabalho de Bazarim (2020) finca um ponto importante frente aos paradigmas de ensino. A autora deslegitima a dicotomização entre o que é considerado tradicional e o que é inovador. Para Bazarim (2020), é preciso manter constante a reflexão perante os paradigmas adotados nas ações docentes, entendendo que os paradigmas não são absolutos e nem podem responder unicamente por todo o processo de educação. Assim, o professor inovador real, segundo Bazarim (2020, p. 1013-1014), é o professor com a conduta desejada nesta pesquisa: aquele com o dito “pensamento complexo” e que exerce papel de um “semeador de esperança”.

Para alcançar tais características, é necessário compreender que o fazer do educador é, de toda maneira, um trabalho que não deixa de precisar ser feito com um olhar técnico, político, especializado e até artístico (Bazarim, 2020). Ao assumir uma sala de aula, o professor precisa reivindicar corajosamente para si o papel de ser oferta de modelo àqueles que o assistem e, por ter essa carga a sustentar, assim como Sísifo (Camus, 1989), que carrega sua pedra, merece ser reconhecido por sua generosidade, desde que, por sua vez, reconheça que o que faz é um ato de amor e comprometimento com o futuro das próximas gerações e que mantenha sempre o otimismo e a esperança e aja conforme eles (Bazarim, 2020).

Nota-se, então, que a postura de um educador dentro de sala de aula é muito importante, inclusive, para fornecer pistas sobre qual o paradigma por ele escolhido, mas é necessário pontuar que também é possível traçar o perfil do professor a partir da escolha e adoção de concepções associadas aos eixos de ensino da Língua Portuguesa: a leitura, a produção de texto e a análise linguística (Brasil, 2018).

No que tange à primeira, é preciso compreender, primeiramente, que ler é “um processo complexo e multifacetado” que “envolve o pensamento, a linguagem e outros aspectos cognitivos do leitor” (Peixoto, 2021, p. 47). Para desvendar a estrutura e o funcionamento desse fenômeno, pesquisadores da língua arquitetaram teorias, como os modelos de leitura apresentados por Peixoto, 2021. Esses modelos podem ser divididos em quatro, a saber:

Quadro 3 – Modelos teóricos de leitura segundo Peixoto (2021)

	Síntese dos modelos teóricos de leitura
Estruturalista	Propõe que a construção do significado se dá por meio de processamento dos dados do texto, ou seja, a leitura é pura decodificação, é linear e é focada na identificação de palavras no processo ascendente (<i>bottom-up</i>).
Cognitivo	Leitura descrita por meio de processos cognitivos e linguísticos, se tornando um jogo psicolinguístico de adivinhação, já que o modelo envolve estratégias de leitura tais como inferência e predição. Sugere um processo ativo e descendente (<i>top-down</i>) de leitura.
Interativo	Apresenta junção do conhecimento de mundo do leitor com o conhecimento do texto no processo de compreensão. Simultaneamente ou alternadamente, argumenta o uso de ambos processamentos, <i>bottom-up</i> e <i>top-down</i> , durante a leitura, visando interação e cooperação com o texto.
Sociodiscursivo	Envolve aspectos sociais e discursivos do leitor e do autor do texto, sendo que através da leitura é possível chegar a diversas interpretações dependendo das relações ideológicas do leitor.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Peixoto (2021) (2025).

A partir dessas definições, observa-se que o modelo teórico de leitura estruturalista é explícita e ideologicamente executor de maior limitação à autonomia do aluno quando comparado aos outros modelos, já que possui maior foco na decodificação e desaprova, ou até censura, a participação do leitor no ato da leitura. Para Leurquin (2001), esse modelo teórico é categorizado como linguístico, mecanicista e/ou tradicional e, em sua tese, a autora tece críticas relevantes à discussão, ao modelo teórico.

Resumidamente, o principal ponto a que Leurquin (2001) chama atenção é o fato de que a leitura, no modelo tradicional (estruturalista), estrutura-se como atividade de decodificação, o que gera problemas do tipo: o bloqueio do aluno com o texto quando ele não conhece certas palavras, podendo causar representações negativas da atividade de ler e impedir o avanço no processo de compreensão; e o fomento das crenças de que o texto é produto acabado e de sentido único, inquestionável na forma que é, e de que a leitura é uma prática individual.

Portanto, depreende-se que o ensino da leitura é um processo fundamental para a construção do conhecimento, e a produção de texto, por sua vez, não fica longe da discussão, já que se trata de outro verso essencial do uso da Língua Portuguesa. Sobre a produção de texto, Bazarim (2024) discute acerca de três práticas contextualizadas no âmbito escolar, sendo elas a composição, a redação e a produção de texto. A primeira se baseia na escrita como organizadora da expressão do pensamento, exercida de maneira tecnicista e reproduzindo modelos advindos, sobretudo, da literatura, enfatizando o escritor, que só escreve mediante pretexto determinado. Já a redação mais se importa com a escrita como meio de comunicação, trocando a reprodução dos modelos literários pelas tipologias (narração, descrição e dissertação) e desvalorizando a criatividade quando não em conformidade com a estrutura tipológica e com as normas da língua conforme o proposto pela gramática tradicional. Desse modo, foi só na produção de texto que entrou em destaque a escrita como forma de interação, com finalidade e interlocutor, atribuindo a ela perspectivas não apenas linguísticas, mas também cognitivas e sociais.

Por causa da ampla e diversa filiação teórica enunciativa-discursiva da produção de texto, de acordo com Bazarim (2024), é necessária a maior contextualização dessa prática, podendo destrinchá-la em três perspectivas, a saber: produção de texto na escola, produção de texto de diversos gêneros escritos e orais e produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens. Na produção de texto na escola, ainda focada na escrita, compreende-se

que se aprende a escrever escrevendo. Além disso, a escrita é considerada um processo. Em relação à filiação teórica, são adotados tanto os estudos do viés da Linguística Textual quanto os da interação verbal.

A segunda perspectiva, produção de texto de diversos gêneros escritos e orais, alinha-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998)², incorporando gêneros orais e escritos à produção de textos, relacionando-os em concordância com o interacionismo sociodiscursivo.

A terceira e última perspectiva identificada por Bazarim (2024), produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens, dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) para trazer outras linguagens e não só a verbal. Assim, são contemplados gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos. Ademais, nessa perspectiva articulam-se abordagens enunciativo-discursivas e (socio)cognitivas.

Por fim, a falar do ensino de análise linguística, Bezerra e Reinaldo (2020), após analisarem livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (2000-2019), constataram três tendências relacionadas a esse estudo: a conservadora, a inovadora e a conciliadora.

Primeiramente, a tendência conservadora conserva elementos inerentes à gramática tradicional e seus aspectos descritivos, no que diz respeito à classificação de termos e denominação de fenômenos, e prescritivos, tais quais ortografia, acentuação, concordância e regência, trabalhando atividades com foco nessas dimensões da língua, o que torna o ensino da análise linguística truncado e demasiadamente centrado na sistematização da linguagem por meio da metalinguagem.

Já a tendência inovadora traz a inserção da dimensão textual-discursiva na sala de aula, utilizando da epilinguagem na análise linguística em função das configurações dos textos selecionados, sem aderir uma abordagem sistematizada e regrada do conteúdo apresentado. Os autores ainda apresentam que essa tendência, por promover uma movimentação entre o texto e o aluno/leitor, culmina no desenvolvimento da competência leitora do discente. Essa tendência apresenta a ideia da reflexão metalinguística a partir da atividade epilinguística feita sobre o uso da língua, aproximando o ensino da análise linguística do cotidiano.

Diante do exposto, é possível entender a tendência conciliadora como o epicentro das outras duas tendências, ora demonstrando influência das teorias da linguística moderna, ora exercitando temas da tradição gramatical. Essa tendência se manifesta acompanhada da linguística textual, como critérios de textualidade, ou/e de estudos do sentido, no que tange aspectos sócio-pragmáticos da língua, interação, entre outros.

Definidas as principais concepções de ensino de Língua Portuguesa, a seção seguinte colocará em destaque os aspectos metodológicos da pesquisa.

3 Construção metodológica

Nesta seção, estão detalhados os procedimentos metodológicos empregados ao longo do desenvolvimento deste estudo, com ênfase na ambientação, colaboradores, técnica e materiais utilizados para alcançar os objetivos propostos.

Assim, para o presente artigo, fora realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, definido por Paiva (2019, p. 65) como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo [...] em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural [...]”. Diante disso, a vigente pesquisa singulariza o processo de ensino aprendizagem da disciplina Língua

² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Portuguesa através de um caso específico, coletando dados relevantes onde o fenômeno acontece naturalmente.

Para tal, realizou-se um trabalho de campo para a coleta de dados em uma espaçosa e bem cuidada escola estadual de Campina Grande, Paraíba, que, em 2025, possuía 24 turmas, 43 professores e aproximadamente 850 alunos em seu total. No que diz respeito à infraestrutura, contava com o pátio recreativo, sala dos professores, laboratório de informática e biblioteca, estando disponíveis televisões *smart* e ventiladores em todas as salas.

Nesse ambiente, então, acompanhou-se uma professora da disciplina Língua Portuguesa, concursada e mestre por meio do programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), durante 10 horas-aula em turmas de 6º, 7º e 8º ano no período da tarde, como explicitado no quadro abaixo. É preciso salientar que não houve interferência nas aulas se não a da presença do pesquisador.

Quadro 4 – Aulas acompanhadas com a professora

DATA	HORAS/AULA	TURMA	CONTEÚDO	SÍNTESE DAS AULAS
26/02/25	2h	6º ano	Atividade diagnóstica de leitura	Fora transcrito um poema, “A escola” ³ , e redigida uma atividade, com foco na capacidade de identificação de informação explícita no texto, no quadro, procurando mobilizar conhecimentos prévios dos alunos e ajudá-los na transição do quinto ano para o sexto ano.
26/02/25	3h	7º ano	Dinâmica diagnóstica de leitura	Com apoio da televisão e do computador próprio da professora, fora transmitido um jogo de perguntas e respostas para a sala, que fora dividida em grupos. Os grupos criaram placas com as alternativas a, b, c, d, e e a cada rodada era exposto na televisão um texto e dadas as alternativas de possíveis gêneros a qual o texto pertencia para que escolhessem a certa. A ideia era de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros textuais. Após isso, fora realizada uma cruzadinha com dicas das características principais do gênero notícia.
19/03/25	1h	8º ano	Minicontos	Fora feita uma análise de minicontos, apresentados em vídeos transmitidos na televisão, e uma breve atividade de leitura e interpretação sobre eles.
19/03/25	2h	7º ano	Poema	Fora realizada uma leitura oral de amostras do gênero poema escrito e análise de exemplos de poemas visuais, expostos com auxílio da televisão e computador próprio da professora, que agiu como mediadora a partir de perguntas norteadoras sobre os textos. Em seguida, fora aplicada uma atividade de decodificação e compreensão dos poemas lidos.
19/03/25	2h	6º ano	Substantivo	No quadro, fora transcrito a definição de alguns tipos de substantivos para os alunos copiarem no caderno. No entanto, as definições eram redigidas pelos próprios alunos, por meio da mobilização dos conhecimentos prévios.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

³ FREIRE, Paulo. A escola. [S. l.: s. n.], 1989.

Como pode ser observado no quadro acima, as aulas foram, em geral, diagnósticas e introdutórias aos assuntos, até por terem sido ministradas no começo do ano letivo, com a professora sempre buscando interagir com a turma, e a turma com a professora, de maneira não agressiva, mas certamente descontraída. Sob tais condições, tornou-se possível coletar as atividades e os slides aplicados em sala de aula, além de determinados materiais impressos utilizados. Esses objetos, somados a anotações em diário de campo, constituem o material utilizado na análise de dados.

Diante do exposto, encerra-se esta apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa, dando continuidade com a seção de análise e discussão dos resultados.

4 O caminho escolhido para o ensino e sua influência na ação docente

Pensar o ensino como escolha de caminhos é reconhecer que a prática docente se constitui a partir de decisões que envolvem concepções de linguagem, modos de ensinar e formas de se relacionar com o conhecimento. Para tanto, nesta seção, busca-se refletir sobre a escolha dentre os paradigmas de ensino e seu efeito em sala de aula, a partir do que foi analisado em um exemplo real de prática pedagógica. Com esse intuito, visando uma análise mais objetiva e concreta, o foco da seção será somente a última aula do 6º ano, observada no dia 19/03/25, por se tratar da aula mais representativa do paradigma subjacente à prática da professora.

A partir do material perscrutado, é possível afirmar que a aula começou com uma breve discussão sobre substantivos. A professora recapitulou que, na última aula, não observada pelo pesquisador, ela e a turma haviam começado a pensar no que é um substantivo e nos tipos de substantivo e que, na presente aula, iriam começar a estudar as definições de cada tipo. Então, ela escreveu no quadro “Tipos de Substantivo” e começou a listá-los por categoria, dando explicações sobre como os discentes deveriam copiar no caderno as nomenclaturas escritas no quadro, mas deixando certas linhas em branco para posteriormente escreverem as definições delas.

Ponderando sobre o começo de aula, pode-se chegar à assunção de que seria uma aula expositiva, não dialogada e condicionada, conversando com a abordagem tecnicista do paradigma conservador. Contudo, o que foi inicialmente escrito no quadro serviu somente como norte da aula, conforme a vista da aula em sua completude. Dois dos tipos de substantivo trabalhados em sala e que renderam uma boa discussão, e em consideração disso, serão foco nesta análise, foram os tipos de substantivo concreto e abstrato.

Continuando, a professora, em vez de escrever uma definição própria e apenas ordenar os alunos para transcrevê-la no caderno, perguntou a eles como definiriam um substantivo abstrato em contraste a um substantivo concreto. A pergunta levantou muitas opiniões dos discentes e, essencialmente, levou-os a mobilizar os conhecimentos prévios que possuíam sobre o assunto. Alguns alunos levantaram a mão e outros começaram a falar espontaneamente. A professora ouviu-os um de cada vez e, quando equivocados, em vez de corrigi-los diretamente de forma a repreendê-los, optou por perguntar à turma se a afirmação dada era correta, corroborando em um ensino coletivo e guiado pelos alunos.

Consequentemente, o debate prosseguiu entre os próprios discentes, até definirem substantivos concretos como “palavras que representam aquilo que se pode tocar”, e substantivos abstratos como o contrário, citando “sol”, “vento”, “perfume”, entre outros para exemplificar o segundo conceito. A professora entrou como mediadora, então, instigando-os a utilizar da epilinguagem para refletir sobre essas concepções por meio de perguntas como: “Só é concreto o que podemos tocar? E enxergar? Cheirar, ouvir?”, “Não conseguimos sentir o calor do sol e a brisa do vento? Isso os tornaria abstratos?”.

Logo, após debaterem com o auxílio da docente, os alunos se corrigiram e concordaram em abranger a definição de substantivos concretos para “palavras que representam aquilo que

os cinco sentidos do corpo podem sentir”, eles mesmos citando o “sol”, “cadeira” e “nuvem” como exemplos. Tanto a definição quanto os exemplos foram anotados no quadro, para que todos repetissem no caderno. No entanto, os educandos entraram em conflito na hora de redefinir os substantivos abstratos, já que todos os exemplos que pensavam caíam dentro da rede do substantivo concreto - esse momento de avaliação dos exemplos foi novamente realizado em grupo, pois quando um aluno elencava equivocadamente um substantivo como abstrato, a professora apenas perguntava à turma o que achavam e os colegas dele o corrigiam.

Para dar seguimento à aula, a professora interveio, lembrando-os da existência dos sentimentos. Ela citou amor, tristeza e raiva, explicando como podem ser sentidos, mas de forma singular e específica para cada ser, o que os tornavam livres de um único significado e, portanto, abstratos. Os alunos concordaram com a professora e acataram a visão dela, anotando os exemplos, que ela escreveu no quadro, no caderno, junto com a seguinte definição: “palavras que nomeiam conceitos que dependem de algo ou alguém para existirem”. A aula prosseguiu com os substantivos próprios e comuns, primitivos e derivados, simples e coletivos, no mesmo método de discussão de pares.

Ante o analisado, pode-se observar que a professora demonstrou em sua prática pedagógica muito do que é discutido por Bezerra e Reinaldo (2010) na tendência conciliadora. Isso se dá pelo fato de que ela trabalhou a gramática tradicional da língua portuguesa solicitada no currículo escolar, ensinando sobre o termo “substantivo” isolado de um contexto textual-discursivo e focado na sua definição, mas de forma que incentivasse a habilidade epilinguística dos alunos, refletindo sobre a língua por meio de aspectos sociopragmáticos, da argumentação e da interação, conciliando os dois lados em função da melhor compreensão do aluno.

Dessa maneira, a proposta pedagógica da professora equilibra ações do tradicional e do inovador, dando ênfase na formação de sujeitos críticos, como esperado para o professor inovador de Bazarim (2020), capazes de manejar a Língua Portuguesa com precisão a partir da reflexão do seu uso e definição. Para alcançar esse feito, foi necessário manter uma relação horizontal com os alunos, gerando situações de diálogos nas quais a professora mediou o conhecimento até eles, enxergando-os como seres capazes de participar da ação educativa coletiva e competentemente.

Nesse sentido, chega-se até a abordagem holística do paradigma da complexidade, ou inovador, como exposto por Flach e Behrens (2008), que destaca o diálogo, a construção coletiva de conhecimentos e a visão do aluno como ser multifacetado, e do professor como mediador do conhecimento; todas as características observáveis na aula em discussão e em outras da professora.

Além disso, a forma com que a professora utilizou do quadro branco, normalmente vinculado às abordagens tecnicista e tradicional do paradigma conservador por causa do uso em aulas expositivas, sem aberturas para diálogo, em que o professor dita a verdade e o aluno a absorve, gerou uma quebra de expectativa. A partir do material mais básico de uma sala de aula, ela foi capaz de promover uma aprendizagem coletiva, engajada e dinâmica, capaz de revisar conteúdos passados, ainda corrigindo os mal-entendidos de forma eficaz por meio da interação.

Por fim, é apropriado refletir sobre a influência da escolha do paradigma de ensino na ação docente. Neste caso, foi uma influência extremamente positiva, na qual o paradigma da complexidade, a abordagem holística e a tendência conciliadora em vigor na didática da professora foram capazes de maximizar o potencial de construção do conhecimento ativo da aula, fazendo com que os discentes conseguissem realizar a assimilação do conteúdo de maneira eficiente e social em um ambiente rico, construído e mediado pela educadora.

Dados os resultados do paradigma educacional e da concepção de ensino de Língua Portuguesa contidos nas aulas observadas, a seção seguinte tratará da conclusão deste artigo.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal analisar os paradigmas educacionais subjacentes à prática de ensino de uma professora de Língua Portuguesa e sua influência na ação docente, recorrendo a uma pesquisa qualitativa, com metodologia de estudo de caso, na qual a observação de aulas da educadora em turmas de faixa entre 6º e 8º anos do Ensino Fundamental dentro de uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande, Paraíba, culminou em diagnósticos referentes não só ao paradigma adotado, mas também à tendência de análise linguística e às influências pedagógicas deles na sala de aula. Diante disso, esta seção apresenta as considerações finais a serem discutidas.

Em primeiro lugar, evidencia-se que a análise dos resultados tornou possível associar a postura dialogal e interativa da professora com a abordagem holística do paradigma da complexidade, ou inovador. Para tanto, as discussões colaborativas promovidas em sala, mediadas pela docente, serviram como pilas emergentes na construção dinâmica do conhecimento, por mais que o conteúdo trabalhado seja voltado para a perspectiva da gramática tradicional nos seus aspectos descritivos. Essa junção da visão tradicional com a visão inovadora indicou a predominância da tendência conciliadora no ensino de análise linguística.

Apesar de que esses caminhos escolhidos pela educadora tenham fomentado um ensino otimizado e eficaz, que instiga o aluno e o reafirma como ser competente, existem elementos passíveis à aprimoração. Por exemplo, visando a uma educação ainda mais inovadora, em alinhamento com a abordagem teórico-metodológica da BNCC (Brasil, 2018), poderia ter sido trabalhado o mesmo conhecimento metalinguístico de substantivos a partir de um gênero textual, observando a língua em momento de uso no lugar da escolha de somente apresentação de definições em contexto isolado. Esse ajuste talvez pudesse levar os alunos a exercitarem suas competências linguísticas no próprio funcionamento da língua, incentivando ainda mais suas habilidades epilinguísticas e de reflexão crítica.

Também é válido tecer críticas construtivas no que diz respeito à pesquisa em si, para que os próximos estudos da área possam ser mais abrangentes e diversificados. Com isso, destaca-se os fatos de que este trabalho contemplou somente uma única perspectiva docente, dentro de um espaço escolar específico, em um período de tempo exíguo, o que torna os resultados de análise concisos e impossíveis de generalizar. Futuros trabalhos que visem maior amplitude de realidades educacionais devem procurar acompanhar mais educadores, em diferentes escolas de diferentes localidades.

Além disso, futuras pesquisas como a do presente trabalho, voltadas aos paradigmas educacionais, deveriam abrir espaço para ouvir os professores, deixando que tragam significação para suas práticas e escolhas, e os alunos, para que explanem suas próprias concepções sobre a efetividade do ensino. Além disso, abordar o Projeto Político-Pedagógico (PPC) da(s) escola(s) e o planejamento bimestral do(s) professor(es), materiais não obtidos para esta pesquisa, por muito enriqueceriam o estudo nesta área.

Em suma, conclui-se que este trabalho forneceu sua parte de contribuição à discussão dos paradigmas de ensino em uso no tempo presente e a como a boa escolha de um caminho de ensino pode acarretar boas influências pedagógicas, levando à discussão o quão imprescindível é a abordagem docente que permeia entre concepções tradicionais e inovadoras no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para encontrar os meios eficazes para reger a melhor perspectiva de prosperidade do desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

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: 13 mar. 2025.

BAZARIM, Milene. Perspectivas de produção de texto em contexto escolar. *In*: NASCIMENTO, Antônio Naéliton; COSTA-FILHO, Roberto Barbosa (org.) *Produção de textos em contexto escolar e acadêmico: discussões teóricas e práticas*. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024, p. 19-48. Disponível em: <https://www.editoralupa.com.br/livros/producao-de-textos-em-contexto-escolar-e-academico-discussoes-teoricas-e-praticas/>. Último acesso em 21 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. Tradução e apresentação de Mauro Gama. RJ: Editora Guanabara, 1989.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. *In*: Congresso Nacional de Educação. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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.

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

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 (org.) *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.

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%20Emerg%20C3%A0Ante.pdf>. Último acesso em: 07 fev. 2025.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. A noção de paradigma. *In*: VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003, p. 29-40.