

PARADIGMAS E ABORDAGENS DE ENSINO: UMA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

PARADIGMS AND TEACHING APPROACHES: AN OBSERVATION OF THE PRACTICE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Valéria da Silva Machado

<https://orcid.org/0009-0002-8828-701X>

Universidade Federal de Campina Grande

valeriamachado4020@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação do docente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que se desenvolveu um trabalho de campo realizado em uma Escola Cidadã Integral (ECI) da rede estadual de ensino, do município de Campina Grande, no estado da Paraíba. Dessa maneira, os materiais coletados para a pesquisa foram o livro didático 7º ano, “Português Linguagens” (Cereja; Vianna, 2022), as anotações do diário de campo e o caderno de um aluno. Na aula foco da análise, ora a docente promoveu a discussão crítica do tema estudado entre os alunos, ora corrigiu a leitura destes de forma autoritária. Esse resultado evidencia que, em uma mesma aula, foram mobilizados mais de um paradigma, tanto o conservador, quanto o da complexidade (inovador), bem como as abordagens tradicional e progressista, a partir de uma aula de leitura que adere ao modelo sociodiscursivo. Todavia, constatou-se que, durante a aula e a atividade, prevaleceu o paradigma da complexidade. Assim, foi possível notar que, mesmo com um grande número de alunos em sala, a professora conseguia dar atenção e voz a seus discentes, considerando-os sujeitos capazes de opinar e participar da sua aprendizagem, além de possibilitar a transversalidade de um tema de relevância social para o contexto escolar e cotidiano deles.

Palavras-chave: Docente. Paradigma educacional. Leitura. Língua Portuguesa. Estudo de caso.

Abstract: This research aims to analyze the influence of teaching paradigms on the actions of Portuguese Language teachers in the final years of elementary education. Thus, the methodology used was a qualitative research of the case study type, which involved fieldwork conducted in a Full Citizen School (ECI) in the state education network of Campina Grande, in the state of Paraíba. In this way, the materials collected for the research were the 7th-grade textbook, "Portuguese Languages" (Cereja; Vianna, 2022), field notes, and a student's notebook. In the focus class of the analysis, at times the teacher promoted a critical discussion of the studied subject among the students, and at other times corrected their reading in an authoritarian manner. This result shows that, in the same class, more than one paradigm was engaged, including both the conservative and the complexity (innovative) paradigms, as well as the traditional and progressive approaches, based on a reading lesson that adheres to the sociodiscursive model. However, it was found that during the lesson and the activity, the paradigm of complexity prevailed. Thus, it was noted that even with a large number of students in the classroom, 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 was able to give attention and voice to her students, considering them capable individuals who could express opinions and participate in their learning, as well as enabling the intersection of a theme of social relevance to their school and daily context.

Keywords: Teacher. Educational paradigm. Reading. Portuguese Language. Case study.

Introdução

A prática de ensino do professor de qualquer área do conhecimento em sala de aula é fundamental para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é evidente que estudos voltados para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e do cotidiano da sala de aula possam contribuir para a atuação do professor nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, é necessário estudar os paradigmas de ensino de Língua Portuguesa para observar as práticas docentes que estão em vigência nas salas de aula como forma de explicar as metodologias utilizadas por esses profissionais e refletir sobre seus possíveis efeitos na aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação do docente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, sabe-se que a escola e o professor, muitas das vezes, estão integrados a uma visão tradicional de ensino, devido à adesão, ainda que não consciente, ao paradigma positivista de ciência que está incorporado ao processo de ensino e aprendizagem desde os séculos XIX e XX (Moraes, 1996). Assim, não é incomum que a ação docente apenas reproduza os paradigmas a que o professor esteve sujeito durante a sua formação escolar e acadêmica. Todavia, o paradigma conservador e suas abordagens estão sendo desconstruídos e novos estão se adaptando à prática docente e ao contexto educacional dos estudantes como aponta Flach e Behrens (2008), visando suprir as exigências atuais, além de ampliar os conhecimentos e as habilidades que o discente já possui.

Dessa forma, para a consecução do objetivo proposto nesta pesquisa, embasou-se teoricamente nos estudos dos paradigmas científicos de Kuhn (2003 [1969]) e Vasconcellos (2003); e de paradigma educacional de Moraes (1996), bem como Flach e Behrens (2008). Assim, considerando que foram observadas aulas de Língua Portuguesa, tornou-se necessário também (re)discutir as concepções de ensino dos eixos de leitura, de produção e de análise linguística a partir de Bazarim (2024); Bezerra (2019); Bezerra, Reinaldo (2020); Leurquin (2001); bem como Peixoto (2021).

Ademais, a metodologia ancora-se em uma pesquisa qualitativa Silva (2022), e do tipo estudo de caso Paiva (2019, p. 65), realizada em uma escola estadual, do município de Campina Grande-PB. Dessa maneira, os materiais coletados para a pesquisa foram o livro didático do 7º ano, “Português Linguagens” (Cereja; Vianna, 2022), as anotações do diário de campo e o caderno de um aluno. Com efeito, os resultados apresentam que em, uma mesma aula, são mobilizados mais de um paradigma, tanto o conservador quanto o da complexidade (inovador). Haja vista que, ora a docente promove a discussão crítica do tema estudado entre os alunos, ancorando-se na abordagem progressista; ora corrige a leitura destes de forma autoritária, vinculando-se à abordagem tradicional. Porém, durante a aula e a atividade, prevaleceu o paradigma da complexidade (inovador) e o modelo sociodiscursivo de leitura, em que se observou a capacidade dos aprendizes em relacionar a temática social com situações cotidianas e trazê-las para a discussão.

Isto posto, o artigo está organizado em seis seções. Na primeira, encontra-se esta a introdução que aborda a temática. Na segunda, a definição de paradigma, de acordo com as contribuições dos autores citados. Na terceira, são tratadas as concepções de ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, na quarta seção, são contemplados os aspectos metodológicos, isto é,

a classificação da pesquisa, bem como os registros utilizados na análise. Na quinta, são apresentados e discutidos os resultados na análise. Por fim, na sexta seção, estão as considerações finais referentes à pesquisa.

1 A definição de paradigma

Nesta seção, são abordadas algumas definições do termo *paradigma*, segundo Vasconcellos (2003), Kuhn (2003 [1969]), Moraes (1996), e Flach e Behrens (2008), respectivamente, de modo que sejam enfatizados os sentidos de paradigma científico e a sua importância e inserção nas perspectivas educacionais presentes. Dessa forma, compreende-se que a ciência e a educação contribuem-se mutuamente, exigindo reflexão e discussão a respeito da relação entre a(s) teoria(s) e a(s) prática(s), ou, em meio à prática, estabelecer teorias que norteiam suas ações simultaneamente.

A princípio, o conceito de paradigma pode ser entendido em um sentido mais amplo. Vasconcellos (2003) cita o vídeo “A questão dos paradigmas” Barker (s.d.), que mostra algumas conceituações. A autora destaca que o termo é originário do grego *parádeigma* = “modelo”, “padrão”; e amplia para a definição de paradigma: “conjunto de regras e regulamentos [...] que além de estabelecer limites - como fazem em geral os padrões de comportamento - vão nos dizer como ter sucesso na solução de situações-problema, dentro desses limites” (Vasconcellos, 2003, p. 30).

Desse modo, para a autora, um paradigma é o conjunto de regras por nós estabelecido, é a visão de mundo que se tem em relação às situações que permitem a resolução de problemas. Em consequência, como os paradigmas estão internalizados, as pessoas acabam reproduzindo-os, pois, além de ser mais vantajoso, não há “trabalho” ou “conflitos” para o processo de mudança. Na verdade, os indivíduos não conseguem refletir sobre suas práticas por estarem presos a um determinado paradigma. Entretanto, nem sempre essa mecanização é eficaz, sendo importante saber que, para que se tenha mudança, deve haver crises e conflitos.

Com efeito, Vasconcellos (2003) inspirou-se no trabalho de Kuhn, principalmente, no livro “A estrutura das revoluções científicas” (Kuhn, 2003 [1969]), obra que evidenciou o uso do termo “paradigma” no ramo das ciências. Tendo em vista a polêmica que foi gerada em relação ao uso do termo na obra, Kuhn (2003 [1969]) elaborou um posfácio, no qual nos baseamos, para apresentar dois sentidos para paradigma, sendo que o primeiro é o sociológico.

Nesse primeiro sentido, segundo Kuhn (2003 [1969], p.220), paradigma “De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada.” Já no segundo, os paradigmas são encarados enquanto realizações passadas dotadas de natureza exemplar, denotando “um tipo de elemento dessa constelação: 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). Nesse sentido, a contribuição da ciência sobre uma nova forma de pensar e fazer, também se refletiu nos paradigmas educacionais, como se observa sob as perspectivas de Moraes (1996) e Flach e Behrens (2008) a seguir.

De um lado, o paradigma positivista consiste no conhecimento objetivo, àquele orientado pela razão e por resultados concretos para se chegar à solução de problemas; não considera o sujeito, mas os conhecimentos externos que este pode manipular sobre a matéria. Esse paradigma positivista influenciou o que é conhecido como paradigma educacional tradicional, no qual, segundo Moraes (1996, p. 59), verifica-se: “a presença de uma escola que exige memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o conformismo, a ‘boa conduta’, punindo os ‘erros’ e as tentativas de liberdade e expressão.” Isso significa que o aluno é apenas um ser capaz de receber informações vindas

de seu professor, detentor de todo saber, e aplicá-los para que tenha bons resultados.

Por outro lado, o paradigma emergente coloca o indivíduo no centro do processo educacional e leva em consideração o contexto no qual está inserido, estabelece uma “visão de totalidade – [concebendo o aluno como]aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o talento, a intuição, o sentimento, as sensações e emoções” (Moraes, 1996, p. 62).

Desse modo, na prática educacional filiada ao paradigma emergente, o aluno é visto como um ser indiviso e singular, sujeito do seu processo de construção do conhecimento. Ele não aprende somente com a razão, mas também com a criatividade, intuição, sentimentos e com o outro. O professor não é mais aquele que detém todo o saber, mas sim o que medeia o processo de aprendizagem e que instiga o senso crítico levando os alunos a refletirem e terem consciência cidadã para atuar na sua realidade.

Ademais, Flach e Behrens (2008) tratam do paradigma conservador² cujas abordagens são a tradicional, a escolanovista e a tecnicista, bem como do paradigma da complexidade (inovador), que contempla as abordagens holística, progressista e de ensino com pesquisa. As autoras esclarecem ainda que o paradigma conservador predominou na educação durante os séculos XIX e XX. Na sua abordagem tradicional, esse paradigma visa à transmissão do conteúdo fragmentado e distancia as práticas pedagógicas da realidade do aluno, que é considerado um receptor do conhecimento transmitido pelo professor, o qual deve ser um bom explicador e uma autoridade.

De acordo com Flach e Behrens (2008), por volta de 1930, a abordagem escolanovista surge como uma reação a essa tradicional. Dessa forma, o sujeito passa a ser visualizado como um ser responsável pela sua própria aprendizagem, sendo considerado como ativo e como alguém que aprende durante o processo; já o docente é posto como acolhedor e facilitador do ensino.

Com a Revolução Industrial, segundo as autoras, a abordagem tecnicista aparece para suprir a demanda do mercado de trabalho. Desse modo, o aluno precisava ser condicionado e capacitado para as realizações de seu ofício a fim de que se tornasse um bom profissional. Nesse sentido, o professor, no tecnicismo, passa a ser considerado como um técnico, um planejador que apresenta modelos padronizados e espera a ação correta do estudante.

Contudo, diferentemente do conservador, o paradigma da complexidade (inovador) considerou o indivíduo como um ser indiviso, “sujeito coletivo” que aprende a aprender, unindo razão-emoção e cérebro- espírito. Também se vincula a ele três abordagens: a holística, a progressista e o ensino com pesquisa. A primeira, abordagem holística, considera a totalidade do aluno e suas inteligências; nela, o docente promove a reflexão e a criticidade do aprendiz. A segunda, abordagem progressista, coloca o aprendiz como ser único, indiviso e fruto da interação de seu meio, sendo o professor um mediador que “[...] estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade” Freire (1992, *apud* Flach; Behrens, 2008, p. 10126). Por fim, na abordagem de ensino com pesquisa, o aluno é um pesquisador, capaz de criar os conhecimentos por meio de suas pesquisas, bem como de trabalhar em equipe, superando a mera reprodução de conhecimentos e passando para a produção ou construção da aprendizagem. Desse modo, nessa última abordagem do paradigma da complexidade (inovador), o professor é visto como pesquisador juntamente com o discente.

Em suma, a reflexão sobre as definições de paradigmas adotadas e a sua inserção no campo educacional são fundamentais para as concepções de ensino de Língua Portuguesa a serem discutidas adiante. Considera-se ainda que, mesmo que as condições exteriores presentes filiem-se às abordagens do paradigma inovador, os envolvidos podem mudar a forma de fazer, pois a forma como as “coisas” são feitas influi em seus resultados.

2 As concepções de ensino de Língua Portuguesa

Nesta seção, são discutidas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa. A partir de Bezerra (2019), há a apresentação dos desafios epistemológicos e metodológicos para os eixos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Especificamente sobre a leitura, são contempladas as discussões de Leurquin (2001) e Peixoto (2021). Por conseguinte, Bazarim (2024) é a base para a discussão sobre a produção textual, e Bezerra e Reinaldo (2020) para compreensão da análise linguística. Também contempla-se Bazarim (2020), que trata dos paradigmas de ensino, tendo como foco a atuação do professor.

Inicialmente, considera-se que o professor enfrenta desafios epistemológicos e metodológicos na prática de ensino da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguística. Nessa perspectiva, Bezerra (2019) afirma que os dois primeiros eixos são orientados pelas teorias sociais e enunciativas já consolidadas. Entretanto, o desafio metodológico de leitura enfrentado pelos alunos é o que envolve textos mais longos e reflexivos do domínio do argumentar; já o da escrita é a produção de textos reflexivos e a prática da reescrita. A oralidade também é influenciada por teorias sociais e discursivas. Contudo, o desafio é que seu conhecimento não está definido e, por isso, a metodologia limita-se à oralização e à fala de acordo com o que está nos livros didáticos. Já a análise linguística contém uma instabilidade, ora volta-se mais para o ensino da gramática tradicional ora para o reflexivo, cabendo ao professor adotar a sua metodologia. Assim, vê-se as contribuições de teóricos reverberadas na fundamentação dos eixos de ensino para minimização dos desafios, como nos modelos de leitura indicados por Leurquin (2001) e Peixoto (2021).

Em consequência da tradição, por muito tempo, a prática de leitura foi vista apenas como a decodificação dos signos (Leurquin, 2001). Todavia, com o surgimento de novas teorias, passou a ser definida como: “um processo complexo e multifacetado. Além de envolver o pensamento e a linguagem, a leitura envolve outros aspectos cognitivos do leitor e pode ser entendida como uma prática social e interativa, pois todos esses aspectos funcionam através de uma interação entre o leitor e o texto” (Peixoto, 2021, p. 47).

Desse modo, Peixoto (2021) apresenta e discute quatro modelos de leitura, a saber: o estruturalista, o cognitivo, o interativo e o sociodiscursivo. No modelo estruturalista, a leitura é uma decodificação e mantém certa linearidade, a compreensão é literal e não inferencial, ou seja, não considera a criticidade e a subjetividade do leitor. No modelo cognitivo, a leitura é caracterizada pela interação entre pensamento e linguagem, o leitor é ativo e utiliza estratégias para compreender e atribuir significados ao texto. Já no modelo interativo, ler é um processo de interação entre leitor-texto-autor, uma cooperação, em que a força de uma fase de processamento é capaz de compensar uma fraqueza outra. E, por fim, no modelo sociodiscursivo, o ato de ler possibilita várias interpretações, considerando os contextos sociais e discursivos dos indivíduos, a fim de que os leitores construam sentidos pela interação (Peixoto, 2021). Assim, percebe-se que as teorias sobre leitura foram sendo modificadas de acordo com a visão do sujeito como um ser contextualizado, refletindo também em suas produções.

Da mesma forma que na leitura, as práticas escolares de produção de textos também sofreram intervenção das concepções de escrita. Bazarim (2024) delimita três práticas escolares de produção de texto: composição, redação escolar e produção de texto. Na composição, a linguagem é concebida como instrumento de organização e expressão de pensamento, o ensino baseia-se na reprodução de modelos e no cumprimento das regras da gramática normativa. Já na redação escolar, a linguagem é vista como um meio de comunicação, a ênfase está na reprodução das estruturas, ou seja, nas tipologias textuais (narração, descrição e dissertação), vinculando-se à abordagem tecnicista. Por fim, a produção de textos considera a linguagem

como uma forma de interação, as condições de produção dos textos de diversos gêneros que circulam na sociedade, bem como a importância do processo na produção dos diversos textos.

Logo, essa última prática escolar, a produção de textos, envolve aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, subdividindo-se em três perspectivas: a de produção de texto na escola, a de produção de textos de diversos gêneros escritos e orais e, por fim, a de produção de textos de diversos gêneros e em diferentes linguagens (Bazarim, 2024).

Na primeira, o processo de ensino e aprendizagem centra-se no texto, com predominância na modalidade escrita. Dessa forma, acredita-se que o estudante aprende a escrever escrevendo, de modo que a sua produção seja uma oferta de contrapalavra. Na segunda perspectiva, a unidade de ensino do texto muda para gêneros orais e escritos. Ademais, nessa segunda perspectiva, a escrita, além de uma oferta de contrapalavra, é concebida também como um processo e como um trabalho, sendo preconizada a elaboração de sequências didáticas que sistematizem o processo de ensino e aprendizagem. A última perspectiva promove competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são centradas no texto, contemplando diferentes linguagens: verbal, não verbal e de diferentes mídias. Nessa última perspectiva, a escrita é encarada como oferta de contrapalavra, processo e trabalho (Bazarim, 2024). Isto posto, agora tendo como foco o eixo de análise linguística, observa-se que esse eixo pode e deve ser articulado à produção de texto, à leitura e à oralidade. As contribuições de Bezerra e Reinaldo (2020) refletem essa relação, por meio da proposição de três tendências: a conservadora, a conciliadora e a inovadora. Cabe salientar, que a proposição dessas três tendências foi feita pelas autoras a partir de uma pesquisa documental na qual foram analisados livros didáticos de Língua Portuguesa.

Dessa forma, para Bezerra e Reinaldo (2020), a tendência conservadora sustenta-se na sistematização e nas classificações da gramática tradicional, bem como em propostas de atividades enfatizando o conhecimento de aspectos descritivos e prescritivos da língua. Por outro lado, a tendência conciliadora admite denominações e explicações advindas dos estudos linguísticos, ainda que os conteúdos estejam explicitamente filiados à tradição gramatical, permitindo o equilíbrio da sistematização dos temas. Já a tendência inovadora tem os estudos linguísticos como norteadores, sem contemplar a denominação arraigada pela gramática tradicional, mas sim ampliando seus temas, assim, o conhecimento parte de um gênero textual e da reflexão do uso da língua (Bezerra e Reinaldo, 2020). Ademais, o ensino de análise linguística na tendência inovadora, segundo as autoras, desperta a criticidade do aluno, relacionando discurso e língua, logo, ele saberá adequar seus usos linguísticos aos diversos contextos.

Com base em tudo o que foi mencionado, fica evidente que a posição do professor é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do discente, pois, segundo Bazarim (2020), “ele se constitui como uma oferta de um modelo e se compromete com o futuro dos seus alunos, por isso é também um semeador de esperança”. Entretanto, deve-se levar em consideração as condições de produção que a escola dispõe, já que o contexto pode não permitir práticas de inovação. Assim, como um otimista, o professor pode enfrentar algumas dificuldades para transformar o paradigma ao qual está inserido (Bazarim, 2020), no entanto, ele não desiste.

Isto posto, a seguir é apresentada a metodologia da pesquisa, que contempla a classificação metodológica, a escola observada, as informações da turma e da docente em questão, e a descrição do *corpus*.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta seção é dedicada aos aspectos metodológicos aplicados para a investigação que resultou neste artigo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Assim,

reafirmando as singularidades das pesquisas qualitativas, Silva (2022) afirma que a, “ pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social.” Para a definição de estudo de caso, parte de Paiva (2019, p. 65), para quem o estudo de caso é definido como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um contexto específico”. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.”

Dessa forma, os dados utilizados nesta pesquisa foram obtidos de forma naturalística, a partir da observação das aulas de Língua Portuguesa e na coleta de documentos referentes a essas aulas, contemplando, portanto, características do grupo estudado e do seu ambiente. Bem como qualitativa, visto que compreendeu a multiplicidade de sujeitos presentes na dinâmica da sala de aula, os alunos e a professora no processo de ensino e aprendizagem; além de ser uma pesquisa do tipo estudo de caso, pois investiga um caso particular, isto é uma aula de Língua Portuguesa, em um dado contexto do ensino fundamental.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma ECI (Escola Cidadã Integral) da rede estadual de ensino, do município de Campina Grande, no estado da Paraíba. A escola observada, no ano de 2024, possuía 376 alunos matriculados e 31 professores, sendo dois deles da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ademais, na observação, foi possível constatar que a instituição apresenta uma ampla estrutura. Além das doze salas de aula (todas em uso), possui uma quadra poliesportiva com cobertura, sala dos professores e um laboratório de informática; atendendo, em turno integral, do 7º ano do ensino fundamental à 3ª. série do ensino médio. Todas as salas de aula possuem ar condicionado e televisão de 50” polegadas.

Isto posto, a turma observada foi a do 7º ano, com 42 alunos. No total, foram acompanhadas 14 aulas de Língua Portuguesa, ocorridas nas segundas-feiras e terças-feiras, nos dois últimos horários do turno. Destaca-se que era uma sala com muitos estudantes, em que alguns possuíam necessidades educacionais específicas. Mesmo assim, a professora conseguia ministrar as aulas e prestar assistência a todos os alunos.

A docente cujas aulas foram observadas possui graduação em Letras e estava cursando Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) de forma *on-line*. Ela trabalha na escola há cerca de 15 anos.

Em relação aos registros que foram analisados, além do diário de campo da pesquisadora, em que observou-se o procedimento das aulas e que foi essencial para a descrição da análise e dos resultados, foi utilizado o livro didático 7º ano, “Português Linguagens” (Cereja; Vianna, 2022), e o caderno de um aluno, a fim de exemplificação da aula de leitura analisada.

Nessa sequência, são apresentados e discutidos os resultados da análise desses registros.

4 Os modelos, as abordagens e o paradigma educacional em uma aula de leitura

Nesta seção, são apresentados os resultados das análises dos registros que foram coletados na observação, os quais indicam o modelo de leitura, a abordagem e paradigma ao qual o professor está vinculado. Nesse viés, com base nos materiais disponíveis, é situado o contexto em que a docente se encontra, estabelecendo relações entre a prática e a teoria exposta na fundamentação, além do perfil da sala do 7ºano observado.

Em princípio, foi proposto um questionário para a professora sobre os instrumentos/documentos utilizados pela docente e pela escola, algum regulamento pedagógico, como o projeto político pedagógico (PPC) ou o plano de aula, porém, a docente alegou que a escola estava em processo de contratação de coordenador pedagógico, logo não havia projeto definido.

Desse modo, a professora preparava o seu material em casa e afirmou que seguia o livro didático. A sala de aula, na qual foi realizada a observação, continha 42 alunos, a maior em número de estudantes da escola. Por isso, foi perguntado à docente se não poderia dividir a sala, para que o ensino fosse mais proveitoso. Ela respondeu que todas as salas já estavam ocupadas e que infelizmente não poderia. Além disso, entre esses alunos estavam alguns autistas, outros com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), diabetes e doença cardiovascular, merecendo cuidado e assistência maior. Todavia, durante a observação, não se notou a presença de um profissional especializado para atender os alunos com necessidades de aprendizagem específicas na sala de aula, apesar de possuírem laudos. Assim, devido à quantidade, surgiam muitas conversas paralelas entre os alunos que tiravam o foco um do outro. Alguns deles reclamavam sobre o barulho para a professora, outros pediam silêncio para que a mesma continuasse a explicação. Em alguns casos, a docente trocava os alunos de lugar para que não ocorresse mais tumulto. É fato que existiam muitas conversas, porém a professora sabia contornar a situação. No geral, os alunos obedeciam à professora e realizavam o que foi pedido. O resultado eram aulas sempre muito participativas.

Nas aulas observadas foram trabalhados em sala os eixos de leitura e análise linguística, conforme o presente no livro didático (Cereja; Vianna, 2022). No entanto, para a elaboração deste artigo foi necessário um recorte de forma que o objeto de análise fosse uma aula de leitura.

Nessa aula, foi estudado o capítulo 1: “Trem da fome”, da unidade 2 do livro didático (Cereja; Vianna, 2022, p. 107 – 111). A professora pediu para os alunos fazerem uma leitura silenciosa do texto que abriu a seção, que se referia às pessoas em situação de rua. Além do texto, havia perguntas sobre o assunto, bem como a imagem de uma mulher nessa condição. Após isso, a docente pediu para um estudante ler em voz alta, de maneira voluntária, esse texto. Em seguida, iniciou uma discussão a partir das perguntas do texto e sobre o tema da fome.

Desse modo, a professora questionou se eles já tinham visto alguém ou alguma cena de fome, gerando discussão entre a turma, em que houve escuta atenta dos exemplos vividos e das opiniões dos alunos. Assim, percebe-se que esta prática vincula-se à abordagem progressista do paradigma da complexidade (inovador), visto que considera o aluno como participante da ação educativa. Em consonância à perspectiva de Flach e Behrens (2008) “[...] busca diferentes formas de diálogo, ação libertadora e democrática, provoca reflexão crítica”, o aprendiz trouxe experiências de seu contexto para a sala de aula, provocando reflexões críticas e o desejo de mudança social.

Em seguida, realizou-se a leitura compartilhada do poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade (Cereja; Vianna, 2022, p. 108). Nesse momento, a docente corrigia de forma autoritária a leitura feita pelos alunos, sobrepondo a voz com a pronúncia correta das palavras em detrimento da deles, o que gerava certo desconforto, a ponto de não quererem mais ler. Essa atitude da professora filia-se à abordagem tradicional do paradigma conservador, visto que colabora com a afirmação de Moraes (1996, p. 59) “É uma educação “domesticadora”, “bancária”, segundo Paulo Freire, que “deposita” no aluno informações, dados e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e um modelo a ser seguido”. Depois da leitura compartilhada, a professora fez perguntas sobre o poema, tais como o que eles entenderam e se gostaram. As respostas foram imediatas.

Com base no que foi mencionado, além dos paradigmas subjacentes, foi possível identificar a predominância do modelo de leitura sociodiscursivo no que tange a capacidade dos discentes relacionarem os fatores de seu contexto com o tema em estudo, bem como a concepção de leitura como prática social e discursiva e que ler é experiência, ratificando a concepção de Peixoto (2021) quando esta afirma que o primeiro olhar da leitura vem de dentro do sujeito, influenciado por suas relações ideológicas e, assim, dependendo das formações discursivas que esse sujeito possui, poderá ter várias interpretações do texto.

Depois desse diálogo com foco no poema, a professora prosseguiu com a atividade da seção “Estudo do texto: Compreensão e interpretação”, exigindo apenas as respostas no caderno. Nessa sequência, a realização do exercício foi de forma coletiva, ou seja, a professora lia as questões do livro de modo a provocar reflexão nos estudantes para a construção das respostas, assim, a maioria contribuiu para elaborá-las. Essas questões podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 1 – Atividade de compreensão do livro didático.

1. a) São nomes das estações por onde o trem passava, com muitos deles sendo também nomes de bairros do Rio de Janeiro. A grafia correta para o nome de um dos bairros mencionados no poema é **Bonsucesso** e não “Bom Sucesso”.

ESTUDO do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

X Não escreva no livro.

1. Leia o glossário do texto e levante hipóteses para responder às questões.

 - O que são os nomes próprios Caxias, Vigário Geral, Lucas, Cordovil, Brás de Pina, Penha Circular, Estação da Penha, Olaria, Ramos, Bom Sucesso, Carlos Chagas, Triagem e Mauá?
 - De acordo com a resposta anterior, você conclui que o trem mencionado no poema é de viagem, que liga cidades e estados, ou um trem de subúrbio, que liga bairros?
Um trem de subúrbio, que liga vários bairros da cidade.
2. Em alguns trechos, o trem e seus usuários são caracterizados com adjetivos e expressões.

 - Como o trem é caracterizado? Qual adjetivo destaca essa característica? *Ele é caracterizado como um “trem sujo”, descuidado. A palavra sujo.*
 - Como são caracterizados os usuários do trem? Qual expressão os caracteriza? *São caracterizados como pessoas tristes, conforme o emprego da expressão caras tristes.*
 - Qual é a provável condição social dessas pessoas? *tristes.*
Justifique sua resposta com elementos do texto.
Provavelmente, são pessoas humildes e muito pobres, conforme o verso “tem gente com fome”, que se repete ao longo do poema.
3. A musicalidade tem um importante papel no poema. Leia estes versos em voz alta:

-----○-----
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

-----○-----

Que relação há entre a musicalidade desses versos do poema e as ideias por eles apresentadas?
A musicalidade desses versos do poema sugere o barulho do trem nos trilhos. Assim, forma e conteúdo do texto se complementam.
4. Para nomear o poema, foi escolhido o verso “Tem gente com fome”. Qual é o efeito de sentido que esse procedimento proporciona ao poema?
Ao dar como título esse verso que se repete várias vezes ao longo do poema, reforça-se e destaca-se a denúncia social presente no texto, que procura chamar a atenção de seus leitores e das autoridades para essa realidade brasileira.

quem é?



Solano Trindade, em 1967.

Solano Trindade
O pernambucano **Solano Trindade** (1908-1974) foi poeta, escultor, ator e um dos primeiros e mais importantes escritores negros do país. Viveu em cidades como Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, tendo sempre grande envolvimento com a vida cultural dessas cidades, com a defesa da cultura popular e da literatura afro-brasileira. Durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), Solano chegou a ser preso por causa da publicação de seu livro inaugural, *Poemas de uma vida simples* (1944), o qual foi recolhido das livrarias. Posteriormente, publicou *Seis tempos de poesia e Cantares ao meu povo*.
Leia mais sobre o poeta acessando o site <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/solano-trindade> (acesso em: 29 mar. 2022).

109 

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 109).

Nessa figura, percebe-se que a primeira questão da seção pedia para os alunos levantarem hipóteses sobre o que significavam os nomes próprios por onde o trem passava, isso assemelha-se à concepção do modelo sociodiscursivo de que ler é primeiro adivinhar, e depois cada vez mais acertar (Peixoto, 2021). Na segunda questão, perguntava-se sobre as características do trem e de seus usuários, o que levou à rápida confirmação de que era sujo e de pessoas tristes. A terceira e quarta questões pediam para relacionar o verso “Tem gente com fome” que é várias vezes repetido, às ideias propostas no poema e o seu efeito de sentido como título. Antes da quinta pergunta, o livro mostra um quadro com a definição de “eu lírico”, que

é usado para respondê-la, pois pede para indicar, com base nos versos e na interpretação, o posicionamento e o sentimento do eu lírico a respeito da realidade vivenciada. Com isso, constata-se também o modelo de leitura cognitivo em que o discente utiliza estratégias como inferência e confirmação para compreender e atribuir significados ao poema. Na última questão, são apresentadas algumas informações do poema, criado no período da ditadura e de seu autor, e, a partir desses dados, que os alunos percebessem os novos sentidos das palavras no contexto. Nesse momento, a professora precisou falar um pouco mais sobre a ditadura para que eles compreendessem melhor.

Por fim, a professora propôs a atividade da sequência “A linguagem do texto”, em que a primeira e a segunda questão estabeleciam o sentido da palavra “autoritário” no contexto e a sua relação com a palavra “manda”, como também as questões três e quatro que pediam os sentidos da onomatopeia “Psiuuuuu” no verso e o que a expressão “freio de ar” representava no poema. Essa atividade serviu para elucidar o contexto político em que o poema foi escrito. Com isso, averiguou-se que a professora considera os conhecimentos prévios dos discentes e utilizava de suas opiniões para construírem a resposta. Ao final, foi dado visto no caderno de cada aluno.

Figura 2 - Atividade sobre a linguagem do texto do livro didático.

Eu lírico: a voz do poema

A voz que fala, chamada de **eu lírico** ou **eu poético**, em um poema ou em uma canção, não é necessariamente a do poeta ou do compositor. O artista pode ser um adulto, por exemplo, e criar um eu lírico infantil; ou pode ser uma mulher e criar um eu lírico masculino e vice-versa.

5. Releia estes versos:

Só nas estações
quando vai parando
lentamente começa a dizer
se tem gente com fome
dá de comer

a) Quais versos do poema demonstram um claro posicionamento do eu lírico a respeito do problema social existente em nosso país?
b) Qual é o sentimento do eu lírico manifestado nesses versos diante dessa realidade? Qual palavra ou expressão confirma sua resposta?
O sentimento manifestado pelo eu lírico é a indignação, o que é indicado pela expressão **dá de comer**.

6. O poema “Tem gente com fome” foi publicado em 1944, no livro inaugural do poeta, *Poemas de uma vida simples*. Solano Trindade foi preso pela ditadura de Getúlio Vargas por causa desse poema, o qual foi censurado, e o livro foi recolhido das livrarias. Com base nessa informação, responda: Qual novo sentido as palavras **autoritário** e **Psiuuuuuuuu** ganham no contexto?
A palavra **autoritário** pode remeter ao governo ditatorial da época (o Estado Novo). A palavra **Psiuuuuuuuu** expressa algo como “cale a boca”, ou seja, indica uma forma de proibir manifestações de quem protesta contra o governo ou contra uma realidade de fome.

A LINGUAGEM DO TEXTO

Releia a última parte do poema e responda às questões propostas a seguir.

Mas o freio de ar
todo autoritário
manda o trem calar
Psiuuuuuuuu

1. Qual pode ser o sentido da palavra **autoritário** no contexto?
2. A palavra **manda** tem uma relação semântica direta com a palavra **autoritário**. Explícite essa relação.
3. A onomatopeia **Psiuuuuuuuu** apresenta dois sentidos no poema. Quais são eles?
4. Considerando o contexto político em que o poema foi escrito, responda: O que representa o **freio de ar**?
1. **Autoritário** refere-se a alguém que age de forma impositiva, que impõe sua vontade, sem abrir espaço para diálogo ou negociação.
2. A palavra **manda** tem o sentido de “ordena”. Logo, o uso dessa palavra supõe uma relação de poder entre o freio de ar e o trem.
3. Representa a censura governamental, que não queria que se falasse da fome do povo.

TROCANDO IDEIAS

1. A política e as estruturas sociais de um país costumam sofrer críticas provenientes de poemas, romances, canções e peças teatrais. Você acredita que a palavra e a arte têm o poder de transformar as pessoas e a realidade de um povo? Por quê? Expresse suas ideias claramente, respeitando a vez de cada um falar. *Respostas pessoais.*

2. Em várias partes do mundo, há governos que censuram determinados artistas porque eles denunciam problemas sociais através da arte que produzem. No Brasil, a liberdade de expressão é garantida por lei.

a) Você acha importante que haja liberdade de expressão garantida na Constituição? Por quê?
b) Para você, o que significa liberdade de expressão? Qual é a relação que deve haver entre liberdade e responsabilidade? Ou seja, é importante que quem se expressa assumas as consequências do que comunica? Explique. *Respostas pessoais.*

110

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 109 e 110).

Portanto, com base em tudo o que foi mencionado, verificou-se que, na aula contemplada nessa análise, predominou o paradigma da complexidade, pois permitiu a construção do conhecimento dos aprendizes com a docente na sala de aula, e de acordo com Flach e Behrens (2008), “uma ação pedagógica que leve a produção do conhecimento e busque

formar um indivíduo sujeito de sua própria história”. Dessa forma, constatou-se que a aula em questão foi produtiva e que gerou discussão entre os estudantes para a construção coletiva das respostas. Além disso, à medida que um aluno dava uma resposta condizente a determinada questão, ele ajudava os colegas a completarem as suas. Decerto, algumas atitudes como a correção da leitura dos alunos de maneira autoritária, em que sobrepôs a voz em detrimento da dos alunos, enquanto tentavam fazer a leitura, de modo a interrompê-los constantemente, o que indica uma abordagem tradicional que precisa ser revista e, de preferência, eliminada das aulas. Entretanto, sobressai-se, na aula e no decorrer da atividade proposta, a abordagem progressista, pois elevou o aluno como um ser crítico e participante de seu aprendizado, interagindo entre seus colegas e professora, o que promoveu resultados positivos e críticos sobre temas sociais.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados, são realizadas as considerações finais na próxima seção.

Considerações finais

Em suma, a observação da prática de uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental foi crucial para analisar a influência dos paradigmas de ensino na sua ação docente, pois se depreendeu que, durante a aula, são mobilizadas mais de uma abordagem, como a tradicional, quando a professora troca os alunos de lugares e os corrige de forma autoritária na leitura, e a abordagem progressista, quando ela trabalha um tema de relevância social levando a reflexão e interação com os alunos. Com efeito, o paradigma predominante foi o da complexidade, evidenciado no aluno como sujeito capaz de opinar e participar da sua aprendizagem, bem como o modelo de leitura sociodiscursivo que possibilitou a interação e a transversalidade do tema para o contexto escolar e cotidiano.

Assim, foi possível notar que, mesmo com um grande número de alunos em sala, a professora consegue dar atenção e voz a seus discentes, intervindo, quando necessário, para dar seguimento a aula e dando assistência àqueles estudantes que têm mais dificuldade no momento de formular as respostas. Desse modo, observou-se que a aula contemplada na análise foi produtiva e teve engajamento da turma para discutir o tema.

Portanto, é mister saber que o professor é a peça-chave para a mudança de paradigma e no desenvolvimento de seus discentes, cabendo a ele o planejamento e a gestão da aula, observando se será ancorada no paradigma tradicional, em que o aluno é passivo, ou no paradigma da complexidade (inovador), em que ele é ativo, não deixando de lado os fatores externos que influenciam na atuação do educador. Ademais, a análise, interpretação e reconhecimento desta pesquisa são primordiais para futuros trabalhos que se dediquem a estudar a influência dos paradigmas educacionais na ação docente.

Referências

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

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Desafios epistemológicos e metodológicos no ensino de português. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *Argumentação e linguagem*.

Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 85-102.

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

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. Unidade 2, Capítulo 1: Trem da fome. In: CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português Linguagens, 7º. ano*, Manual do professor. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022, p. 107-110. Disponível em: storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2024_OBJETO_1/Saraiva/PortuguesLinguagens/index_linguaportuguesa_7ano_M P.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.

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: 09 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%20Educaional%20Em%20erg%20C3%A0Ante.pdf>. Último acesso em: 09 set. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de Pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p.65. ISBN 978-85-7934-169-4.

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 Moraes (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.

SILVA, Daniele Cariolano Da; JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas Martins; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro; NUNES, João Batista Carvalho. Características de pesquisas qualitativas: Estudos em teses de um programa de pós-graduação em educação. *Educação Revista*. Belo Horizonte, v.38, 2022.

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.