

# UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA AÇÃO DOCENTE E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF)<sup>1</sup>

## *A CASE STUDY ON EDUCATIONAL PARADIGMS AND THE INFLUENCE OF REFLECTIVE PRACTICE ON TEACHING ACTION AND TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN ELEMENTARY EDUCATION (EP)*

Gláucia Gisely Freitas de Farias  
<https://orcid.org/0009-0004-6755-3862>  
Universidade Federal de Campina Grande  
[glaucia.gisely@estudante.ufcg.edu.br](mailto:glaucia.gisely@estudante.ufcg.edu.br)

**Resumo:** O objetivo geral do trabalho em questão é analisar os Paradigmas Educacionais subjacentes à ação docente, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, em uma turma de Ensino Fundamental (EF). A metodologia utilizada foi baseada em uma pesquisa que se classifica como qualitativa do tipo estudo de caso. Desse modo, a escola na qual foi realizada a pesquisa está localizada no município de Campina Grande, no estado da Paraíba, e as aulas observadas foram especificamente de Língua Portuguesa, na turma do 6º ano D, entre os meses de julho e agosto de 2024. Para complementar a atividade de observação, foram analisados os livros didáticos, bem como as atividades efetuadas pela docente, além das anotações no diário de campo dos aspectos observados. A atividade tratou especificamente do eixo da leitura, tendo concluído que na prática docente analisada foi identificada a concepção de leitura interativa, através de uma abordagem holística do paradigma da complexidade. Portanto, discute-se através deste trabalho também a importância da prática reflexiva na ação docente para o processo de ensino-aprendizagem de LP.

**Palavras-chave:** Paradigmas educacionais. Língua Portuguesa. Prática reflexiva.

**Abstract:** The general objective of this work is to analyze the Educational Paradigms underlying teaching actions, specifically in the teaching of Portuguese Language, in an Elementary School (EE) class. The methodology used was based on a research that is classified as qualitative, of the case study type. Thus, the school in which the research was carried out is located in the city of Campina Grande, in the state of Paraíba, and the observed classes were specifically of Portuguese Language, in the 6th grade D class, between the months of July and August 2024. To complement the observation activity, the textbooks were analyzed, as well as the activities carried out by the teacher, in addition to the notes in the field diary of the observed aspects. The activity dealt specifically with the axis of reading, having concluded that in the analyzed teaching practice the concept of interactive reading was identified, through a holistic approach of the complexity paradigm. Therefore, this work also discusses the importance of reflective practice in teaching actions for the LP teaching-learning process.

**Keywords:** Educational paradigms. Portuguese language. Reflective practice.

<sup>1</sup> 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.

## Introdução

O interesse pela educação, em especial, iniciou-se pelas aulas de Língua Portuguesa, uma disciplina em que tive muitas professoras que contribuíram de maneira grandiosa em meu aprendizado, em especial a minha professora da segunda série do Ensino Médio, a quem atribuo um grande carinho e admiração, e a quem devo grande parte da escolha do curso de Letras-Língua Portuguesa. Diante disso, acredito que a prática docente exige reflexão, e, sobretudo, a visualização das práticas realizadas em sala de aula, levando em consideração que essas questões influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista esses aspectos, este trabalho tem o objetivo de analisar os Paradigmas Educacionais subjacentes à ação docente, especificamente no ensino de Língua Portuguesa em uma turma do 6º. Ano D.

Dessa forma, para fundamentar a pesquisa, inicialmente aborda-se a conceituação de paradigmas em uma panorama científico a partir de Kuhn, (2003 [1969]) e Vasconcellos (2003), bem como a respeito, especificamente, dos paradigmas educacionais a partir de Moraes (1996) e Flach e Behrens (2008), além das concepções de ensino de Língua Portuguesa a partir de Leurquin (2001), Peixoto (2021), Bazarim (2024), bem como Bezerra e Reinaldo (2020). O presente estudo se faz importante para analisar os paradigmas educacionais aos quais os docentes estão filiados com o intuito de refletir essas práticas e possivelmente verificar implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, é necessário ressaltar que o trabalho em questão está dividido em seis partes. A primeira é a introdução, que aborda de maneira geral do que se trata o trabalho. A segunda aborda a definição de paradigmas em um panorama científico e educacional. A terceira trata de conceituar as concepções de ensino de Língua Portuguesa, que, de forma geral, fundamentam este trabalho. A quarta parte integra os aspectos metodológicos utilizados na atividade de observação em campo, bem como a classificação da pesquisa. A quinta configura os resultados obtidos na análise da atividade em campo, bem como o paradigma e a abordagem filiados à prática docente. E a sexta trata das considerações finais a partir da atividade de observação em campo e da análise da ação docente.

## 1 A definição de paradigma

A obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”, do físico e matemático Thomas Kuhn propiciou diversos debates acerca da conceituação de paradigma, principalmente devido à complexidade perante a diversidade de sentidos em relação ao termo. Desse modo, tendo em vista a diversidade de significações para o termo paradigma, esta seção contempla, a partir de Kuhn (2003 [1969]) e Vasconcellos (2003), a concepção de paradigma científico. Em se tratando especificamente dos paradigmas educacionais, as reflexões são feitas com base em Moraes (1996), bem como Flach e Behrens (2008).

Considerando o fazer científico em geral, Kuhn (2003 [1996]) apresenta dois sentidos para o termo paradigma:

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

De acordo com Kuhn (2003 [1969]), a primeira definição apresentada para o termo paradigma tem um sentido sociológico e se refere ao que é partilhado pelos membros de uma comunidade científica, sendo ela formada pelos praticantes de uma especialidade científica. Além disso, levando em consideração o primeiro sentido do termo, “[...] paradigma foi usado por Kuhn para se referir a uma estrutura conceitual, partilhada por uma comunidade de cientistas, e que lhes proporciona modelos de problema e de soluções.” (Vasconcellos 2003, p. 37). Essa estrutura conceitual foi denominada por Kuhn (2003 [1969]) como matriz disciplinar.

Quanto à segunda conceituação, Kuhn (2003 [1969]) relaciona os paradigmas enquanto realizações passadas dotadas de natureza exemplar, quando a partir de soluções anteriores, os cientistas resolvem problemas, utilizando-se de recursos mínimos de generalizações simbólicas. Diante disso, “[...] Kuhn considera, que, antes que o cientista aprenda a pesquisar, a usar as teorias, ele precisa aprender uma visão de mundo específica, aprender/apreender um paradigma” (Vasconcellos 2003, p. 39).

Concluída essa breve apresentação dos sentidos identificados em Kuhn (2003 [1969]), é necessário analisar de que modo os paradigmas são abordados na educação. Dessa forma, contemplaremos Moraes (1996), bem como Flach e Behrens (2008), que abordam, de forma específica, os paradigmas educacionais.

Moraes (1996), afirma que o paradigma educacional está diretamente associado aos modelos da ciência assim como aos problemas presentes na própria educação. A autora acredita “na existência de um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas” (Moraes, 1996, p. 58). Além disso, Moraes (1996) divide os paradigmas educacionais em tradicional e emergente.

No paradigma tradicional, a educação é voltada para o passado, resultando na separação dentro da sala de aula. O professor é autoritário e os discentes ouvintes e passivos, tendo uma metodologia baseada na cópia para a memorização, o que não possibilita o desenvolvimento do raciocínio crítico dos estudantes. Já o paradigma emergente, segundo Moraes (1996), propicia uma educação com foco no futuro, o que resulta em uma unificação na relação entre docentes e discentes, retomando aspectos como: o diálogo – uma construção possibilitada através de um docente mediador ; uma educação libertadora – em que o aluno é parte integrante do processo de aprendizagem; a ênfase na criação, que além de possibilitar aproximação, promove a participação direta no processo de ensino-aprendizagem, resultando em um ensino democrático.

Como forma de finalizar e complementar as discussões educacionais a respeito do uso do termo na educação, Flach e Behrens (2008) separam os paradigmas educacionais em conservador e da complexidade ou inovador, tendo semelhanças diretas, respectivamente com os paradigmas tradicional e emergente, conforme Moraes (1996). Para o paradigma conservador, são destacadas as abordagens: tradicional, escolanovista e tecnicista; e no da complexidade, são contempladas as abordagens: holística, progressista e de ensino com pesquisa. A seguir, um quadro que exemplifica essas abordagens, levando em consideração três fatores principais: o discente, o docente e a metodologia.

**Tabela 1** – Abordagens dos paradigmas conservador e da complexidade segundo Flach e Behrens (2008)

Paradigma Conservador			Paradigma da Complexidade			
	Tradicional	Escolanovista	Tecnicista	Holística	Progressista	Ensino com pesquisa
<b>Discente</b>	Passivo	Ativo	Sem criticidade	Competente e único	Original e único	Pesquisador
<b>Docente</b>	Autoritário	Facilitador	Planejador	Instiga o aluno	Luta pela democratização	Pesquisador
<b>Metodologia</b>	Aula expositiva	Evita modelos prontos	Foco no acerto	Dialogal	Ação democrática	Trabalho coletivo, pesquisas

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Quadro 1 aborda, de maneira sintetizada, os paradigmas educacionais conservador e da complexidade segundo Flach e Behrens (2008), bem como as abordagens presentes nesses paradigmas, levando em consideração três aspectos principais: o discente, o docente e a metodologia. No que diz respeito ao paradigma conservador, existem três abordagens: tradicional, escolanovista e tecnicista, caracterizadas por um discente passivo e sem criticidade, um docente autoritário e facilitador e a metodologia focada em aulas expositivas. Já em relação ao paradigma da complexidade, são contempladas as abordagens holística, progressista e de ensino com pesquisa, com destaque para o aluno competente, original e pesquisador, um professor que instiga os estudantes e que luta pela democratização, através de uma metodologia dialogal e democrática.

Concluída essa breve reflexão acerca dos paradigmas com base em Kuhn, (2003 [1969]) e Vasconcellos (2003), bem como a respeito, especificamente, dos paradigmas educacionais a partir de Moraes (1996) e Flach e Behrens (2008), na seção seguinte, serão contempladas as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

## 2 As concepções de ensino de Língua Portuguesa

Tendo em vista a análise de como os paradigmas educacionais e as abordagens têm relação direta nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos estudantes, é necessário analisar as concepções de ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, nesta seção, serão discutidas essas concepções voltadas especificamente para o ensino de leitura, com base em Leurquin (2001) e Peixoto (2021), de escrita, com base nas reflexões de Bazarim (2024) e de análise linguística com as contribuições de Bezerra e Reinaldo (2020).

Em um primeiro momento, é necessário discutir a respeito dos desafios epistemológicos e metodológicos nos quatro eixos presentes no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Bezerra (2019), o eixo da leitura, embora estabilizado, apresenta desafios no que diz respeito ao ensino de textos reflexivos, do domínio do argumentar. No eixo da escrita, os desafios se apresentam nas propostas de escrita de textos mais reflexivos e na atividade da reescrita, geralmente recusada pelos estudantes. O eixo oralidade, além de ser pouco explorado, apresenta desafios no que diz respeito às lacunas nos livros didáticos. O eixo da análise

linguística, por sua vez, apresenta desafios nas perspectivas e abordagens que seriam mais adequadas para a sala de aula, o que gera dificuldades para o docente.

Considerando o eixo da análise linguística e a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, Bezerra e Reinaldo (2020) constata três tendências pautadas nos estudos das unidades da língua: a tendência conservadora, que, segundo as autoras, enfatiza a gramática tradicional e seus aspectos descritivos e prescritivos; a tendência conciliadora, que articula os saberes advindos dos estudos linguísticos aos da gramática tradicional/normativa; e a tendência a inovadora, que não recorre à classificação e à nomenclatura da gramática tradicional/normativa, tendo como principal objetivo desenvolver a criticidade e a capacidade de reflexão dos estudantes.

Partindo para o eixo da escrita e levando em consideração que se configura como uma prática social complexa, que envolve diversos processos distintos, é necessário analisar as três práticas escolares de escrita na escola segundo Bazarim (2024). A primeira é a composição, que aborda a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento, se limitando a uma prática pouco diversa e focada na reprodução de modelos. A segunda é a redação, que tem a linguagem como um meio de comunicação, entretanto, focalizando aspectos estruturais e objetivos, destacam-se também as tipologias: narrativa, descritiva e dissertativa. A terceira é a produção de texto, que aborda o texto em uma perspectiva dialogal e interativa, tendo a escrita como um processo.

Ainda no eixo da produção textual, Bazarim (2024) apresenta três perspectivas para essa prática: a primeira é voltada para a produção de texto na escola, na qual o processo de ensino e aprendizagem é realizado através da prática da escrita, tendo como fator principal que só se aprende a escrever exercendo e efetivando a prática, através de uma perspectiva interacional. A segunda se refere à prática de produção dos diversos gêneros escritos e orais, pautada na organização, na sistematização e na progressão do ensino para que haja aprendizagem. Por fim, a terceira aborda a produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens, filiada às concepções interacional e cognitiva, levando em consideração produção como uma oferta de contrapalavra, como um processo e o como um trabalho.

Por fim, quanto à distinção dos modelos de leitura, Peixoto (2021) reflete inicialmente a respeito dos modelos cognitivos, considerados como um jogo psicolinguístico de adivinhação, em que o leitor faz uso de diversas estratégias de leitura, entre elas, predição, seleção, inferência, confirmação e correção. O segundo modelo abordado é definido como estruturalista, uma abordagem que “propõe que a construção do significado é processada através dos dados do texto, isto é, o leitor utiliza da decodificação” (Peixoto, 2021, p. 50). Esses modelos estruturalistas de leitura são abordados por Leurquin (2001) como sendo chamados de linguísticos, mecanicistas e/ou tradicionais, e se configuram como apenas voltados para a atividade de decodificação. Nos modelos interativos de leitura, segundo Peixoto (2021), o leitor irá utilizar de dois aspectos distintos, tanto do conhecimento de mundo, quanto do conhecimento do texto, aspectos que auxiliam diretamente no processo da compreensão, além disso, o modelo possibilita a leitura de maneira interativa, através de um processo cooperativo e simultâneo. Por fim, estão os modelos de leitura sociodiscursivos, que assim são considerados por envolverem aspectos sociais e discursivos do leitor, sendo possível que a leitura tenha interpretações que irão depender das formações discursivas dos próprios sujeitos.

Concluída essa breve reflexão acerca dos desafios e das concepções de ensino de Língua Portuguesa, é possível notar o quanto é importante que a prática docente seja frequentemente avaliada e refletida, tendo em vista as diversas lacunas ainda vigentes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o papel do docente de semear nos estudantes o conhecimento será cumprido assim como afirma Bazarim (2020), quando ressalta que são os professores os semeadores da esperança e os responsáveis por mediar e plantar as sementes do conhecimento

nos discentes. Isto posto, na seção seguinte, serão contemplados os aspectos metodológicos utilizados na atividade de observação em campo.

### 3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Após analisar as concepções de ensino de Língua Portuguesa, nesta seção serão contemplados os aspectos metodológicos que foram utilizados na atividade de observação em campo, especificamente na escola.

A pesquisa em questão se classifica como qualitativa do tipo estudo de caso por ser realizada em um ambiente natural, e, nesse caso, em uma instituição escolar, especificamente em uma sala de aula, com o intuito de analisar a qual paradigma o docente observado está filiado. Desse modo, Paiva (2019) define estudo de caso como: “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65).

Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa de observação em campo foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Ampliação (nome fictício), localizada no município de Campina Grande. A instituição é uma escola regular que funciona nos turnos matutino e vespertino, pela manhã das 7h às 11h30min, e à tarde das 13h às 17h30min, contando com 21 turmas distribuídas entre esses horários e 545 estudantes matriculados. No que diz respeito aos aspectos estruturais da escola, conta com um total de 14 salas, uma biblioteca contendo uma quantidade considerável de livros, uma quadra destinada à prática de esportes (vale salientar que a quadra é coberta, protegendo os estudantes do sol e da chuva), uma sala dos professores, uma sala destinada à direção e outra destinada à coordenação pedagógica.

Em relação aos professores, 28 são concursados, 3 são prestadores de serviço e 4 possuem contrato de emergência. A professora observada é concursada e terminou a sua graduação no ano de 2012, atuando na rede desde o ano de 2022.

No que diz respeito à escola, pude observar que possui uma estrutura adequada para o número de estudantes do turno da tarde, período em que observei as aulas. A sala em que estive possui uma televisão e, para a climatização, apenas um ventilador, que algumas vezes tinha que ser desligado pelo barulho. A sala também tem um quadro branco além de mesas, que eram muito riscadas pelos estudantes, e cadeiras para os discentes. O espaço comporta adequadamente os 21 alunos que frequentam a turma, entre os 24 matriculados.

Conforme já informado anteriormente, observação foi realizada na turma do 6º ano D, entre o período de 29/07/2024 a 26/08/2024, totalizando 13 horas de observação, que aconteceram nas segundas e sextas, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Nessas aulas, pude ter acesso ao livro didático dos estudantes, o qual, pela quantidade insuficiente, precisava ser mantido na escola, dificultando que as atividades fossem enviadas para serem realizadas em casa. A professora utilizava sempre das atividades do livro para serem respondidas em sala de aula. Ademais, pude fazer registros tanto do quadro, quanto dos cadernos de atividades de alguns discentes, além das anotações feitas no diário de campo em todos os dias das observações.

Tendo em vista esses aspectos, na seção seguinte, serão contemplados os resultados identificados na atividade de observação em campo, tendo como foco principal o eixo da leitura.

### 4 Resultados da análise da prática docente no ensino do gênero poema

Tendo em vista a reflexão a respeito dos paradigmas educacionais e suas respectivas abordagens, conforme o apresentado na seção 2, além das concepções de ensino de Língua

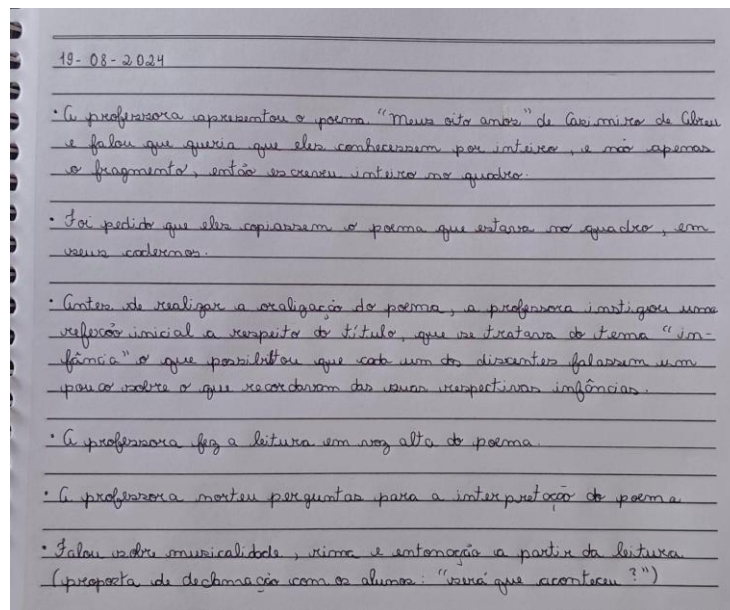
Portuguesa nos respectivos eixos de análise linguística, escrita, leitura, conforme seção 3, nesta seção serão apresentados os resultados analisados na atividade de observação em campo, tendo como foco o eixo da leitura.

O foco da análise será uma das aulas observadas e registradas no diário de campo, especificamente no dia 19/08/2024 do 6º ano D, a respeito de uma reflexão realizada a partir do gênero poema e a observação da sua composição. Inicialmente, a professora de nome fictício Laura apresentou para os estudantes um pequeno fragmento do poema “Meus Oito Anos” de Casimiro de Abreu, que estava presente no livro didático, entretanto, em sua abordagem destacou a importância de os discentes conhecerem não apenas um único fragmento do poema, mas a sua totalidade, optando por escrevê-lo no quadro, instruindo os estudantes a copiarem em seus respectivos cadernos, mantendo a forma que estava sendo demonstrada pela professora. Esse movimento foi de suma importância para que os estudantes não tivessem acesso a um texto apenas fragmentado, destacando a importância de a prática docente ir além do que está presente nos livros didáticos.

Em seguida, antes que fosse realizada a leitura do poema em sua completude, houve uma reflexão inicial sobre o título, verificando quais as marcas textuais que davam pistas a respeito do que se trataria o poema. Essa discussão possibilitou que o assunto “infância” fosse despertado e a professora indagou os estudantes a respeito desse momento de suas vidas, principalmente por serem estudantes do sexto ano, que estão deixando a infância para adentrar no período da adolescência, reflexão essa que fez com que os estudantes participassem e falassem um pouco da sua individualidade, tendo em vista que são seres dotados de subjetividade. Esse momento proporcionou uma interação significativa entre os discentes, que estavam livres para fazer comentários e debaterem a respeito das suas respectivas infâncias, no geral essa aula gerou uma interação bastante considerável.

O texto também permitiu que a estrutura do poema fosse abordada de uma maneira mais visível para os estudantes, exemplificando a composição e definição do que seriam estrofes e versos, e, dessa forma, partindo para uma atividade de oralização do poema realizada pela própria professora.

A partir da leitura do poema, a professora norteou perguntas a respeito da interpretação das estrofes, analisando quais tinham sido as primeiras impressões do tema em questão, que se referia a história da infância do autor Casimiro de Abreu, em que foi possível notar grande interação dos discentes. Em seguida, a professora realizou um movimento de interpretação de palavras desconhecidas pelos estudantes, mas que foram entendidas a partir das pistas e da bagagem de conhecimentos que já tinham, no geral, os discentes foram muito interativos nessa aula em específico. Além disso, o último movimento em relação ao entendimento dos aspectos do texto literário, especificamente da declamação, foi a respeito da musicalidade, rima e da entonação, como aspectos necessários no momento da realização da leitura, e para exemplificar isso, a professora realizou a oralização do poema destacando esses aspectos. Para demonstrar o que foi dito, a seguir um trecho do diário de campo escrito no dia 19/08/2024:

**Figura 1** – Trecho do diário de campo que confirma a exposição

Fonte: autoria própria (2025).

Levando em consideração esses aspectos, é possível verificar que embora essa aula tenha sido focada no gênero poema, a docente teve uma prática bastante interativa e reflexiva através do estudo do gênero, inicialmente por ter saído do patamar tradicional do livro didático, que geralmente apresenta textos fragmentados, possibilitando que os estudantes conhecessem o poema em sua forma completa, demonstrando assim, que a prática vai além daquilo que está presente nos materiais didáticos. Ademais, foi verificado nessa aula em questão, que os estudantes foram bastante instigados a contar para todos um pouco da sua infância, mantendo inicialmente a reflexão a partir do tema do poema, e não apenas a partir dos aspectos estruturais, que geralmente se limitam a decodificação. Isto posto, embora a docente abordasse a respeito dos aspectos formais do poema, a prática não se limitou a este fator, o que pode ser levado ao modelo de leitura interativo, conforme aborda Peixoto (2021), que o destaca como um processo cooperativo e simultâneo, que possibilita a leitura de maneira interativa, assim como foi observado na aula analisada na atividade de observação em campo.

A partir do que foi discutido nas concepções de paradigmas e abordagens de Flach e Behrens (2008), conclui-se que a abordagem predominante da professora nessa aula em específico foi a holística, por ter sido pautada principalmente no diálogo com os estudantes para a discussão da temática do poema. Através disso, os discentes são vistos como seres únicos, levando em consideração a sua subjetividade e o processo da reflexão a partir de um dado tema. Concluindo assim, que o paradigma predominante nessa prática, foi o paradigma da complexidade, conforme definido pelas autoras.

O papel desempenhado pela docente foi de extrema importância para a construção dessa prática realizada em sala de aula. Demonstrando principalmente que para ampliar os conhecimentos dos estudantes, o professor não deve apenas se ater única e exclusivamente ao livro didático, o que retrata que mesmo dispondo apenas de recursos característicos da tradicionalidade, é possível realizar discussões que instiguem a reflexão dos discentes. O debate em sala de aula é uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento, para que os estudantes interajam, além de se reconhecerem como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, tendo em vista que são seres únicos e subjetivos, com vivências distintas. Desse modo, é imprescindível que essas práticas sejam construídas, engajando os estudantes e o

próprio docente, que neste caso da análise, teve predominantemente uma concepção interativa, através de uma abordagem holística do paradigma da complexidade.

Realizada esta análise que identifica o paradigma educacional e a concepção de ensino de Língua Portuguesa ao qual o professor esteve filiado, na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

### Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar a influência dos Paradigmas Educacionais na ação docente, especificamente no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de Ensino Fundamental (EF). Em análise, pode-se concluir que é de suma importância verificar e refletir a respeito dos paradigmas e sua relevância nas aulas de LP. A prática docente esteve mais voltada para o paradigma da complexidade, principalmente pelo fato de incluir os estudantes no processo de ensino-aprendizagem de uma maneira reflexiva e interativa, tendo em vista que mesmo diante de uma opção de material didático limitada e tradicional, foi possível trazer aspectos da inovação para a sala de aula.

Ademais, convém salientar que a prática tradicional também é muito importante para que os estudantes adquiram habilidades específicas, entretanto, quando aliada à prática inovadora pode gerar ótimos resultados para a sala de aula, desempenhando melhorias na aprendizagem e até mesmo no convívio no âmbito em que estão inseridos os estudantes. Dessa maneira, acredito que é totalmente necessário ampliar essas práticas interativas no âmbito escolar, visando uma maior aproximação entre os discentes e, conseqüentemente, promovendo a sua capacidade crítica. Isto posto, é viável que a prática docente seja sempre revisitada e refletida, pois são estes os maiores responsáveis por semear nos estudantes o conhecimento, assim como refletimos através de Bazarim (2024). Espera-se com isso que o processo de ensino-aprendizagem esteja sempre em constante evolução, adequando as práticas às necessidades dos principais responsáveis pelo movimento educacional: os discentes.

### Referências

BAZARIM, Milene. Capítulo 1- Perspectivas de produção de texto em contexto escolar. In: NASCIMENTO, Antônio Naéliton; COSTA-FILHO, Roberto Barbosa(Orgs.). Produção de textos em contexto escolar e acadêmico: discussões teóricas e práticas. Tutóia, MA : Editora Diálogos, 2024, p. 19-48.

BAZARIM, Milene. Educar para os sempre novos tempos ou como amar os pássaros e trabalhar em uma fábrica de gaiolas? *Revista Mais Educação*, v.3, n.3, p.1009-1020, maio de 2020. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n3-maio-2020/91>. Último acesso em: 09 set.2024.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Capítulo 7 - Desafios epistemológicos e metodológicos no ensino de português. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *Argumentação e linguagem*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 85-102.

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

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. *Anais do Educere*, 2008. Disponível em: [http://www.waltenomartins.com.br/desinstr\\_a1\\_art1.pdf](http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf) . Último acesso em: 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%20Educa%20Emergent%20C3%AAnte.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 Morais (Orgs.). *Nos caminhos da linguística e da formação docente: uma homenagem às professoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 47.

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.