

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DE CASO¹

EDUCATIONAL PARADIGMS AND THEIR INFLUENCE ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOL II: A CASE STUDY

Vivian Veras de Almeida

<https://orcid.org/0009-0005-5415-1028>

Universidade Federal de Campina Grande

vivian.veras@estudante.ufcg.edu.br

Resumo: A partir de observações de aulas nos anos finais do Ensino Fundamental II, este artigo visa analisar a influência dos paradigmas educacionais na prática de uma docente de Língua Portuguesa. A metodologia tem como base uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Foram realizadas observações das aulas da disciplina de Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano de uma escola estadual no município de Campina Grande – PB. A observação dessas aulas aconteceu de julho a agosto de 2024. Como dados, foram analisados: planos de aula da professora, atividades do livro didático “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*” (Ormundo; Siniscalchi, 2018) e anotações em diário de campo. Os paradigmas de ensino identificados nos materiais analisados filiam-se ao paradigma da complexidade (inovador) em sua abordagem holística, enquanto a prática docente filia-se ao paradigma conservador com abordagem tradicional no ensino de um gênero oral (debate regrado). Desse modo, foi constatado um desalinhamento entre os materiais e a prática, evidenciando a complexidade na análise dos paradigmas, bem como que eles coexistem entre si e continuam a influenciar a prática pedagógica.

Palavras-chave: Paradigmas de ensino. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Oralidade.

Abstract: This article aims to analyze the influence of educational paradigms on the practice of a Portuguese Language teacher in the final years of elementary school (Ensino Fundamental), based on classroom observations. The methodology is a qualitative case study. Observations were conducted during Portuguese Language classes in an 8th-grade class at a state school in the municipality of Campina Grande – PB, from July to August 2024. The data analyzed included: the teacher’s lesson plans, activities from the textbook “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*” (Ormundo; Siniscalchi, 2018), and field diary notes. The teaching paradigms identified in the analyzed materials align with the paradigm of complexity (innovative) in its holistic approach, while the teaching practice aligns with the conservative paradigm with a traditional approach to teaching an oral genre (regulated debate). Thus, a misalignment between the materials and the teaching practice was identified, highlighting the complexity involved in analyzing paradigms, as well as the fact that they coexist and continue to influence pedagogical practice.

Keywords: Teaching paradigms. Portuguese Language teaching. Elementary school. Orality.

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.

Introdução

As práticas em sala de aula deveriam ser alteradas de acordo com a necessidade do aluno e o ambiente que encontramos. Isto posto, o ensino de Língua Portuguesa (LP) tem uma função importante para o desenvolvimento social e individual dos alunos e deve estar em consonância com a realidade desses estudantes, bem como as exigências da sociedade contemporânea cada vez mais conectada e digital. Desse modo, com este trabalho, objetiva-se analisar a influência dos paradigmas educacionais na prática de uma docente de Língua Portuguesa.

Definindo o que se entende por paradigmas, cabe ressaltar que eles funcionam como um agrupamento de regulamentos e/ou regras que estabelecem limites (muitas das vezes inconscientemente), levando a consolidar maneiras e atitudes para como ter sucesso na solução de situações-problemas (Vasconcellos, 2003, p. 30). Não só isso, como também “influenciam nossas ações: fazem-nos acreditar que o jeito que fazemos as coisas é ‘o certo’ ou ‘a única forma de fazer’ (Vasconcellos, 2003, p. 31). Ou seja, interferem diretamente em como se relacionar com o mundo e atuar nele.

No que se diz respeito à oralidade, ela pode ser compreendida como práticas que acontecem em situação de uso oral da língua sendo possível com ou sem contato face a face, como, por exemplo, em entrevistas, debates, episódios de podcasts, telejornais, novelas e filmes, mensagens de voz gravadas, vídeos, etc. Desse modo, verifica-se que a oralidade está presente e é utilizada a todo momento por ser uma atividade humana de produzir textos orais.

A metodologia adotada para este trabalho tem como base a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2002, p. 32, *apud* Paiva, 2019, p. 67), o estudo de caso caracteriza-se por ser “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Tendo isso em vista, o fenômeno então escolhido para a investigação fora: os paradigmas educacionais subjacentes nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano, em específico, no eixo de ensino da oralidade, de uma escola pública da rede estadual no estado da Paraíba. A escolha de aprofundar o olhar para uma aula de oralidade foi motivada por curiosidade a respeito de como o gênero oral escolhido para a aula seria abordado e contemplado na disciplina de LP para a turma. A esse respeito, cabe ressaltar que, oficialmente, o eixo de ensino de oralidade só passou a ser trabalhado em sala de aula a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no final da década de 1990.

Este trabalho está organizado em seis partes: na primeira, consta uma introdução para o tema que é abordado no artigo. Na segunda e terceira parte, a fundamentação teórica que norteará todo o trabalho. Na quarta parte, os aspectos metodológicos do estudo realizado sobre o contexto e obtenção de dados. Na quinta e penúltima parte, serão discutidos os resultados obtidos durante a pesquisa de campo. Na sexta e última parte, as considerações finais que concluem a discussão realizada durante o artigo sobre a influência paradigmática no ensino; seguidas das referências.

1 A definição de paradigma

A conceituação do termo "paradigma" não é de simples compreensão, pois se trata de um termo com múltiplos sentidos no campo da ciência. Desse modo, tem-se Kuhn (2003 [1969]) e Vasconcellos (2003) como referentes na definição de paradigma científico. Já Moraes (1996), bem como Flach e Behrens (2008), quando se trata especificamente dos paradigmas no âmbito educacional.

Em seu posfácio, Kuhn (2003 [1969]) reconhece e apresenta dois sentidos diferentes envolvendo o termo de paradigma. A primeira definição, segundo o autor, nomeada de *sentido sociológico*, “[...] indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos

membros de uma comunidade determinada" (Kuhn, 2003 [1969], p. 220) – tais membros referem-se a pessoas que se filiam a um paradigma. Para a segunda conceituação, referente às *realizações passadas dotadas de natureza exemplar*, temos que paradigma "[...] 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).

Ambos os sentidos são complexos, no entanto Vasconcellos (2003) os simplifica ao trabalhar a noção de paradigma em seu livro. Para a autora, paradigma é:

[...] conjunto de regras e regulamentos, além de estabelecerem limites – como fazem em geral os padrões de comportamento –, essas regras e esses regulamentos vão nos dizer como ter sucesso na solução de situação-problema, dentro desses limites (Vasconcellos, 2003, p. 30).

Mais adiante em sua obra, abordam-se os dois sentidos do termo “paradigma” de Kuhn (2003 [1969]). Para esse autor, o primeiro sentido, o sociológico, aproxima-se de *teoria* (ou *matriz disciplinar*) e segundo do *paradigma* propriamente dito, de natureza mais prática, que, de acordo com Kuhn (2003 [1969]), seria o mais apropriado.

No primeiro sentido (o sociológico), “paradigma foi usado por Kuhn (2003 [1969]) para se referir a uma *estrutura conceitual*, partilhada por uma comunidade de cientistas, e que lhes proporciona modelos de problemas e soluções” (Vasconcellos, 2003, p. 37). Mais adiante, a autora continua, afirmando que Kuhn (2003 [1996]) reconhece que “teoria” possui outras conotações na filosofia da ciência, propondo assim, no lugar, o uso de *matriz disciplinar*; “disciplinar porque se refere a algo que é posse comum dos praticantes de uma disciplina particular, que lhes fornece *regras e padrões de prática*” (Vasconcellos, 2003, p. 37).

O segundo sentido, (como realizações passadas dotadas de natureza exemplar), é aquele em que “o termo paradigma seria totalmente apropriado” (Vasconcellos, 2003, p. 38). Denominado, assim, de *exemplares* por Vasconcellos, significa “conjunto de *crenças e valores subjacentes à prática* científica, sendo, portanto, transdisciplinar” (Vasconcellos, 2003, p. 38). Esse conceito melhor se aplica às práticas de ensino, pois se refere diretamente ao modo de agir por meio de um paradigma e solucionar quebra-cabeças, também conhecidos por situações-problema.

A partir dos trabalhos de Moraes (1996), bem como de Flach e Behrens (2008), são abordadas conceituações mais específicas e características de paradigmas educacionais e suas abordagens. Como afirma Moraes (1996, p. 58), “ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina”, assim como também a nossa relação com o mundo.

Na visão de Moraes (1996), há dois paradigmas a que as práticas pedagógicas se filiam: paradigma tradicional e o paradigma emergente. O paradigma positivista de ciência, a base do paradigma tradicional, há mais de 300 anos, influencia a educação e tem como alicerce as correntes filosóficas do racionalismo e empirismo. Desse modo, as características são, principalmente, a divisão das disciplinas em assuntos, o movimento do simples para o mais complexo, o perfil de aluno passivo, cópia como recurso para a aprendizagem etc. (Moraes, 1996).

Já para o paradigma emergente, a visão que há é diferente da que está presente no paradigma anterior: o ser humano deve ser visto (neste caso, o aluno) em sua totalidade. A autora reconhece “o paradigma educacional emergente como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente” (Moraes, 1996, 66). É *construtivista* porque reconhece o conhecimento como uma construção contínua e flexível; é *interacionista* porque reconhece que o sujeito e objeto estão em constante trocas com o meio ambiente; é *sociocultural*

porque compreende que o “ser” se constrói na relação e é a interação entre o social e físico que gera aprendizado; e, por fim, é *transcendente* porque vai mais além, ultrapassa, supera e entra em comunhão com a ideia de totalidade indivisível do ser (Moraes, 1996).

Já de acordo com Flach e Behrens (2008), diversos paradigmas foram utilizados por inúmeras gerações ao longo dos anos e, por decorrência, influenciaram e marcam até hoje a sociedade (Flach e Behrens, 2008, p. 10118). No trabalho das autoras, dois grupos denominados de *paradigma conservador* e *paradigma da complexidade* agrupam três abordagens educacionais cada, que apresentam ora práticas conservadoras, ora práticas inovadoras. Para o primeiro grupo, filiado ao paradigma conservador, temos: abordagem tradicional, escolanovista e tecnicista. Para o segundo, filiado ao paradigma da complexidade, temos: abordagem holística, progressista e ensino com pesquisa.

Considerando as abordagens do paradigma conservador, temos por suas características, iniciando-se pela tradicional: o aluno é tido como ouvinte, passivo e receptivo, devendo aprender sem questionar, e o professor como aquele que detém a verdade autoritária com práticas que pouco fazem conexão com a realidade do aluno (Flach e Behrens, 2008, p. 10121). Além disso, a abordagem escolanovista prioriza e entende que o sujeito é ativo e aprende por meio da descoberta, tendo em vista um fim em si mesmo, cujo professor é um mero facilitador do processo. Para a tecnicista, com inspirações na Revolução Industrial, entende-se que a escola visa à formação de um aluno pronto para se inserir no mercado de trabalho, sendo visto (mais uma vez) como um recipiente de informações e o professor é um mero “um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno” (Flach e Behrens, 2008, p. 10122).

Tendo em vista, agora, o paradigma da complexidade, com a abordagem holística, como o significado do termo sugere, é levado em conta a totalidade do aluno, sendo ele concebido como complexo, único e competente, e o professor, apoiando-se nisso, instiga a reflexão e aprendizados por meio de diálogos e parceria. Há semelhanças entre a abordagem anterior e a progressista, mas essa visa a transformação social de diferentes formas, seja com o professor incluindo o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, seja adotando uma relação horizontal com eles em sala de aula. Por fim, com a abordagem de ensino com pesquisa, tanto aluno como professor são vistos como pesquisadores, sendo que uma das partes é responsável pelo seu próprio desempenho e a outra, ensina a aprender.

De maneira sucinta, é possível afirmar que os paradigmas coexistem, portanto não somem completamente mesmo quando surge um novo. Assim, os antigos continuam existindo entre os novos que surgem para suprir as novas demandas da sociedade.

Concluída essa breve reflexão acerca dos paradigmas educacionais, na seção seguinte, serão contempladas, especificamente, as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

2 As concepções de ensino de ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa (LP) contribui diretamente para a ampliação dos letramentos dos alunos, de modo que as práticas realizadas em sala devem estimular e possibilitar a participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais não só presentes no âmbito escolar, bem como no social, familiar e virtual. Essas práticas sociais são sempre permeadas pelo uso da língua – seja na leitura, na escrita, na oralidade – ou por meio de outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Desse modo, nesta seção serão abordados, respectivamente, os eixos de análise linguística, leitura, produção textual (escrita) e oralidade, apoiando-se em Bezerra (2019), Leurquin (2001), Peixoto (2021), Bazarim (2024), Bezerra e Reinaldo (2020), Nascimento (2022). Tais estudos se fazem de suma importância para a área de ensino de LP, pois permitem e abrem espaço para a reflexão sobre as concepções de ensino para e em cada um dos quatro

eixos, estes contemplados, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento normativo vigente na Educação Básica brasileira.

De início, no que concerne ao eixo de ensino de análise linguística (AL), a prática possui um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito apoiado em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula para o ensino reflexivo da leitura e da escrita (Bezerra e Reinaldo, 2020, p. 10). Bezerra (2019) declara que ainda existe uma instabilidade teórico-metodológica no ensino de AL, um remetendo para o ensino transmissivo, quando o trabalho se volta para o estudo da gramática tradicional, e outro para o ensino reflexivo, quando o interesse se volta para analisar, de forma contextualizada, o funcionamento das unidades linguísticas no texto (Bezerra, 2019, p. 85).

Nesse eixo de ensino, a partir da análise de livros didáticos de LP, foram identificadas por Bezerra e Reinaldo (2020) três tendências: I) conservadora; II) conciliadora e III) inovadora. Para I) tendência conservadora, temos características como adoção da gramática tradicional, com foco na nomenclatura e classificação gramatical, e uma abordagem descritiva e prescritiva da língua; II) tendência conciliadora combina aspectos da gramática tradicional com as teorias modernas da linguística, explorando tanto a nomenclatura e classificação quanto temas da Linguística de Texto e estudos do sentido, como argumentação e interação; III) tendência inovadora foca na AL sem seguir uma abordagem sistematizada advinda da gramática tradicional, priorizando o desenvolvimento da competência leitora e a reflexão sobre textos selecionados, com ênfase na dimensão textual-discursiva sem utilizar a classificação e a terminologia da gramática tradicional (Bezerra e Reinaldo, 2020, p. 69-82).

Para o eixo de leitura, compreende-se, assim como Peixoto (2018), que ler é um processo complexo e multifacetado, que mobiliza os conhecimentos de linguagem, bem como aspectos cognitivos do leitor. Ademais, é considerada uma prática social e interativa, já que tais aspectos atuam juntos no processo da leitura.

Segundo Bezerra (2019), este eixo já se encontra estabilizado em questões epistemológicas, mas há desafios a respeito do ensino de textos reflexivos do domínio argumentativo – considerados longos e que, conseqüentemente, exigem posicionamento e reflexão (Bezerra, 2019, p. 87).

Em relação às práticas de leitura adotadas em sala pelos professores, essas podem se dividir em quatro modelos, conforme Peixoto (2021): I) estruturalista/tradicional; II) cognitivo; III) interativo e, por fim, IV) sociodiscursivo. No modelo I) estruturalista/tradicional, temos o foco na decodificação, desconsideração da participação do leitor, pois a leitura é considerada uma atividade passiva e a linguagem é tida como expressão do pensamento (Lourquin, 2001). II) modelo cognitivo é aquele no qual ler é encontrar significado para o texto, havendo interação entre pensamento e linguagem; a leitura é um processo ativo e descendente, com uso de estratégias, tais como predição da leitura por hipóteses e ativação de conhecimento prévio. III) modelo interativo é aquele no qual a leitura é interativa, um processamento cooperativo, bem como simultâneo, com processamento *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente) utilizado por leitores maduros e imaturos. IV) modelo sociodiscursivo é aquele no qual a leitura é flexível e interativa, social e discursiva, o foco está na atribuição de significado à escrita, possibilita várias interpretações, considera fatores do contexto, função do discurso e pragmática (Peixoto, 2021, p. 50-54).

No que diz respeito ao eixo de escrita, essa pode ser entendida como uma prática social, por uma perspectiva dos estudos de letramentos, como um processo pela perspectiva cognitivista, um trabalho pela linguística e uma oferta de contrapalavra pela perspectiva interacional. Assim como a leitura, a prática de escrita apresenta suas dificuldades no contexto escolar, segundo Bezerra (2019). Metodologicamente, há a orientação de que os textos produzidos pelos alunos tenham uma função social sem que haja a limitação de o professor ser o único leitor, assim como que os textos produzidos sejam reescritos. Todavia, existe a

resistência por parte dos alunos, com argumentos que não sabem refazer (Bezerra, 2019, p. 88-89). Nesse sentido, tal resistência sugere que há práticas escolares de produção de texto escrito limitantes já internalizadas nas experiências dos alunos.

Assim, as práticas de produção de texto, de acordo com Bazarim (2024), estão divididas em três: I) composição; II) redação escolar; e III) produção de texto. Na primeira prática citada, I) a composição, o foco está no escritor, a linguagem é concebida como um instrumento de organização e expressão do pensamento, e a escrita se resume em reprodução de modelos. Em II) redação, o foco se encontra na língua, como um meio de comunicação, com ênfase na reprodução da estrutura da narração, da descrição e da dissertação. Em III) produção de texto, o foco muda e está para a interação, com adoção da contextualização (condição de produção dos textos de diferentes gêneros), ênfase às “etapas” do processo de produção textual, à revisão e à reescrita.

Ainda no eixo da produção, Bazarim (2024) também apresenta três perspectivas de produção de texto: I) produção de texto na escola; II) produção de texto de diversos gêneros escritos e orais; III) produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens. Na primeira perspectiva, o foco está no verbal, na escrita, sendo o texto a unidade de ensino; além disso, acredita-se que se aprende a escrever, escrevendo. Em II), o verbal ainda segue sendo o foco, mas já é considerada a multimodalidade e advoga-se em prol do trabalho também com gêneros orais nas aulas de LP. Além disso, passa a ser necessária a organização, a sistematização e a progressão do ensino para chegar ao aprendizado, o qual está entrelaçado a uma visão de processo e de trabalho. Já em III), o foco é ampliado para além do multimodal, contemplando o multissemiótico e as variadas mídias, há a presença de competências e habilidades centradas no texto, e faz-se presente a interação e as concepções de processo e trabalho.

Por último, e não menos importante, o eixo de oralidade, configura-se sendo “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2001², p. 25, *apud* Nascimento, 2022, p. 49). Porém, conforme Bezerra (2019), em relação ao ensino de oralidade, são identificados mais desafios do que o eixo da leitura e da escrita (Bezerra, 2019, p. 90), devido ao pouco tempo de sua consolidação como eixo de ensino de LP. A oralidade só foi incluída como eixo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997-1998 e, desde então, está presente nos documentos oficiais de Língua Portuguesa.

A respeito de concepções de ensino de oralidade, segundo Nascimento (2022), cinco dimensões devem ser levadas em consideração ao trabalhar o oral em sala de aula: I) reflexão sobre as condições de produção de textos orais; II) compreensão de textos orais; III) produção de textos orais; IV) efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos; V) relações entre fala e escrita. Cada uma dessas dimensões funciona como parâmetro para a análise das práticas de linguagem (Nascimento, 2022, p. 90-91).

Para I), temos atenção destinada à situação comunicativa e ao espaço/contexto, às especificidades do gênero, à consideração do tempo disponível e do interlocutor envolvido no processo de interação, assim como a finalidade do texto oral. II) refere-se a uma escuta atenta e crítica, de modo a compreender os argumentos/pontos de vista da situação de interação. Já para III), as práticas de linguagem voltadas ao planejamento, adequação e monitoramento da fala para uma produção oral planejada. Em IV), trata-se de um uso real da língua em intercâmbio com outras semioses, que requer percepção atenta da complexidade linguístico-semiótica na qual as práticas de linguagem oral são constituídas. Por fim, V) trata da utilização

² MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

da escrita como apoio/recurso para a produção/escuta de textos orais (Nascimento, 2022, p. 91-97).

Assim, apresentadas as concepções de leitura, produção de texto, inclusive oral, e análise linguística, são notórias as demandas específicas de cada eixo que norteia a prática de ensino de LP, desde os seus desafios epistemológicos aos metodológicos. Dessa forma, encerram-se as discussões abordadas nesta seção; a seguinte será a respeito dos aspectos metodológicos.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa cujos resultados serão apresentados e discutidos neste artigo tem como objetivo analisar a influência dos paradigmas educacionais na prática de uma docente de Língua Portuguesa, classificando-se, dessa maneira, como um estudo de caso filiado a uma pesquisa qualitativa.

Conforme Paiva (2019), o estudo de caso constitui um tipo de pesquisa que visa investigar um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. Além disso, é um estudo naturalístico, pois tem como foco um acontecimento em um ambiente natural e não criado para a pesquisa (Paiva, 2019).

Partindo-se para a contextualização da pesquisa que resultou o desenvolvimento deste trabalho, em um primeiro momento, houve a realização de um trabalho de campo que consistiu na observação de aulas de Língua Portuguesa em um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de Campina Grande, no estado da Paraíba. A observação ocorreu pelo período de aproximadamente um mês, de julho a agosto de 2024, totalizando 11 horas.

A estrutura física da escola onde foi realizada a observação, a qual foi reformada em 2022, é ampla e acomoda 10 salas de aula, 3 laboratórios (1 de informática, 1 de matemática e 1 de ciências/biologia), 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva coberta e 1 sala dos professores.

A instituição de ensino funciona em três turnos: pela manhã, das 7h às 11h45min, Ensino Médio (EM); à tarde, das 13h às 17h30min, Fundamental II (EF); e à noite, das 19h às 22h, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao total, 842 estudantes estavam matriculados na escola em questão em 2024 – 361 no EM, 354 no EF e 127 no EJA. No que concerne ao quadro de docentes que trabalham na escola, dos 33 professores, 27 são efetivos e apenas 6 são contratados.

Como já dito, as aulas de Língua Portuguesa observadas ocorreram no 8º B, sendo que escolha da turma foi feita com a ajuda da professora de LP. A docente possui 20 anos de sala de aula e 6 anos na unidade escolar escolhida para a pesquisa, graduou-se em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2008 e possui Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) desde 2017.

A sala destinada à turma observada possuía, na ocasião, 2 ventiladores, 1 televisão, ambos em funcionamento, e 2 aparelhos de ar-condicionado, que não receberam a devida instalação elétrica para funcionar desde a reforma. Na turma, havia 38 alunos matriculados, porém apenas 27 eram frequentes.

Os registros coletados durante a observação que serviram de base para a elaboração deste trabalho, foram: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Curso do ano letivo de 2024 para o 8º ano do Ensino Fundamental elaborado pela professora, livro didático “Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem - 8º ano” (Ormundo; Siniscalchi, 2018) e anotações em um diário de campo. Não foi autorizado pela professora o registro tanto por fotos quanto por gravações de suas aulas, anotações no quadro e/ou do plano de aula, mas foi possível ter contato com tais documentos durante as aulas.

Após esses esclarecimentos metodológicos, a seguir, serão apresentados os resultados da análise referente ao eixo de ensino de oralidade.

4 A abordagem de um gênero oral no 8º ano do EF

Esta seção tem como propósito apresentar e discutir os resultados da pesquisa acerca dos paradigmas de ensino de LP identificados na prática docente durante a observação das aulas.

Isto posto, o critério utilizado para a seleção de uma aula de oralidade, em específico, entre as demais de leitura, análise linguística e produção textual assistidas, diz- respeito à “novidade”, a curiosidade sobre como um gênero oral seria contemplado nas aulas de LP, pois a oralidade é um eixo de ensino relativamente novo, que foi oficialmente considerado para ser abordado nas aulas a partir da publicação Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 1990.

O gênero oral debate regrado foi primeiramente apresentado em sala, em uma das aulas, por meio de uma sequência de características escritas no quadro, seguidas de cinco perguntas elaboradas pela professora – também expostas no quadro – junto da explicação realizada oralmente para a turma. Na aula seguinte, o gênero oral continuou a ser trabalhado, só que agora, com foco no livro didático “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*” (Ormundo; Siniscalchi, 2018), a partir do capítulo 4, intitulado de “Debate regrado: um confronto respeitoso” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 122).

Ao se considerar o todo, no livro existe uma sequência de atividades dedicadas para o ensino do gênero oral, mobilizando conhecimento de todos os quatros eixos de ensino durante o capítulo, com leituras de transcrições de debates regrados, proporcionando, assim, reflexões e contato com o gênero (mesmo que por escrito) e de exercícios para desenvolver a argumentação, por exemplo.

É válido ressaltar que há duas transcrições de debates orais para serem trabalhadas, uma trata de rodeio e a questão moral se causa ou não mal ao animal, e outra sobre jovens *millenials*. Ambos os debates estão disponíveis para livre acesso pela plataforma de vídeos do YouTube.

Todo o trabalho realizado a partir das leituras das transcrições levam, em um determinado momento, no capítulo para a produção de um debate regrado. Adota-se a perspectiva de produção de texto de diversos gêneros e escritos e orais (Bazarim, 2024), como mostra a ilustração a seguir.

Figura 1 – Proposta de produção de debate regrado

Nosso debate regrado NA PRÁTICA

Nesta seção, você vai participar de um debate sobre a relação dos seres humanos com os animais, a qual foi assunto da "Leitura 1" deste capítulo. Agora, cinco temas diferentes são propostos.

Tema 1: A tradição cultural justifica a manutenção da vaquejada, da farra do boi e de eventos similares?

Tema 2: Os animais devem ser usados em testes científicos?

Tema 3: É correto que animais sejam expostos em zoológicos, parques e museus?

Tema 4: A sociedade deveria interromper o consumo de carne animal?

Tema 5: São aceitáveis os cuidados atualmente dispensados aos pets?

A sala será dividida em dez grupos. Cada tema será debatido por dois grupos. Um sustentará a resposta "sim" e outro, a resposta "não". Uma dupla escolhida entre os demais alunos assumirá a função de mediadora. Os demais alunos serão os espectadores, que farão anotações dos principais argumentos apresentados e do desempenho dos debatedores.

A duração do debate será definida pelo professor, e o público vai decidir quem teve o melhor desempenho: um dos grupos ou os mediadores.

Na sequência, um novo tema passará a ser discutido por dois outros grupos mediados por uma nova dupla.

Dica de professor

Para construir sua contra-argumentação, use palavras (ou locuções) como *porém, embora, apesar de, no entanto* etc. Elas mostram que estão sendo apresentadas duas ideias opostas. Veja os exemplos:

Apesar de existirem rodeios precários, a maioria deles respeita os animais, deixando de fazer provas que os machuquem.

É verdade que existem rodeios precários, contudo a maioria deles respeita os animais, deixando de fazer provas que os machuquem.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Setembro de 1996.

---● 136

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem - 8º ano (Ormundo; Siniscalchi, 2018)

Com base na Figura 1, é notório que a oralidade é contemplada no livro da maneira que se espera de acordo com as cinco dimensões de ensino de oralidade, pois há espaço para a reflexão sobre as condições de produção de textos orais, compreensão de textos orais, produção de textos orais, efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos e relações entre fala e escrita (Nascimento, 2022) presentes na sequência proposta pelo material didático. Dessa maneira, o livro didático “Se liga na língua” (Ormundo; Siniscalchi, 2018) está filiado ao paradigma da complexidade e adota uma abordagem holística.

Discutido isto, de maneira breve e resumida, acerca de como debate regrado é abordado no livro didático de modo geral, a análise ficará mais restrita e fundamentada no trabalho observado que fora realizado em sala com o gênero oral em questão na sala de aula do 8º B pela professora.

Recuperando o que já foi dito, antes de saber propriamente como o gênero oral acontece em uma situação de uso, os alunos já tinham o debate regrado definido a partir de 7 características que a docente anotou no quadro: “o assunto precisa ser atual; é preciso conhecer o assunto a ser debatido; a linguagem é informal/formal; é necessário ter um bom domínio argumentativo; é importante respeitar o momento de fala do outro; a presença de um mediador é fundamental; a divergência pode ocorrer”. Após essa aula, a professora retornou ao livro para realizar a leitura e as atividades sobre o primeiro debate do capítulo 4, o “Rodeio maltrata os animais?”.

Nessa atividade sobre a transcrição de partes do debate, há seis questões, conforme pode ser verificado na Figura 2, a seguir, para a compreensão da leitura, como o título da seção logo indica: “Desvendando o texto”. O movimento de consulta e retorno aos trechos indicados da transcrição é recorrente em quatro das seis perguntas para que se possa responder aos comandos. Concluída a resolução das questões que foram solicitadas para serem respondidas em sala, que foram da 1 a 4, mais outras foram selecionadas para serem feitas em casa – 5 a 6 e 1 a 3.

Figura 2 – Atividade o debate regrado

- 1** O debate que você acabou de ler foi transcrito de um dos episódios do programa de televisão *MTV Debate*. Observe, a seguir, a reprodução ilustrada de uma cena do programa.



Aqueles que defendem a manutenção dos rodeios estão sentados à direita ou à esquerda do mediador? O que permite sua conclusão?

- 2** O debate se inicia com a crítica aos rodeios. O que justifica esse posicionamento? Que práticas citadas durante o debate parecem confirmar a crítica?
- 3** Releia o bloco que vai da linha 9 à 19, em que o professor Tenório é chamado para se posicionar após as críticas.
- O professor inicia sua fala desqualificando seus interlocutores. Como ele faz isso?
 - Você concorda com ele quanto à menor qualificação de seus interlocutores para o debate? Por quê?
- 4** No trecho que vai da linha 22 à 63 estão sendo comparados estudos científicos.
- Que pergunta motiva a referência a esses estudos?
 - A referência ao estudo da dra. Irvênia Prada já era esperada pelo professor. Copie a fala que indica isso. *“Exatamente, é esse aí que eu quero...”*
 - Por que essa fala revela que o professor tinha uma estratégia para conduzir o debate? *Ele esperava a citação do estudo da dra. Irvênia porque tinha em mãos um documento que o invalidava.*
 - Carlos Cipro também tenta, nesse ponto do debate, desqualificar seu interlocutor. O que ele faz?
 - O professor repete (linha 60) um período que já havia iniciado. Por que ele quer completar esse período especificamente? *Trata-se da conclusão de um laudo que afirma que não haveria dano aos animais*

1. À esquerda. É possível reconhecer duas pessoas vestidas com a indumentária de peão.
2. Esse posicionamento é justificado pela afirmação de que os animais sofrem física e psicologicamente durante os rodeios, quando tentam, por exemplo, desvencilhar-se das cordas que os prendem em uma prova.

3a. Ele afirma que deveria estar discutindo com especialistas em medicina animal, sugerindo que os debatedores não têm capacidade para debater a questão.

3b. Resposta pessoal. É importante que os alunos reflitam sobre a afirmação de que apenas especialistas poderiam discutir certos assuntos, desconsiderando que pessoas interessadas poderiam se apoiar em estudos para formar sua opinião e construir seus argumentos.

4a. A pergunta feita pelo professor Tenório, que indaga sobre a existência de trabalhos científicos que provem que o animal sente dor.

4d. Ele sugere que seu interlocutor não é neutro, que estaria agindo para beneficiar

Reprodução de um episódio do programa *MTV Debate* em 10 de fevereiro de 2015.

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem - 8º ano (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

Figura 2.1 – Atividade o debate regrado

- 5** A fala do vereador João Farias (linhas 101 a 119) traz uma importante contribuição para a recondução do debate a um nível de discussão aceitável.
- O que ele considera importante? *Fazer uma discussão que considere os motivos de cada um dos envolvidos, sem radicalizações.*
 - Ao agir assim, ele abre mão de apresentar seu ponto de vista? Explique sua resposta.
- 6** Em dois momentos da transcrição (linhas 99 e 116) ficam evidentes equívocos nas ideias expressas pelos falantes. Qual é a provável explicação para tais equívocos?

5b. Não. Ele apresenta essa ideia e, logo em seguida, propõe que se pense sobre a questão da relação dos seres humanos com os animais, considerando valores. Contrapõe-se, portanto, àqueles que defendem os rodeios.

6. Provavelmente, os falantes se atrapalharam pela necessidade de produzir rapidamente seus discursos, entre outros fatores, pela condição acalorada do debate.

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem - 8º ano (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

As seis questões da primeira atividade referente ao gênero oral do debate regrado, possuem o caráter de verificar e estimular a interpretação do texto transcrito do debate cuja leitura deve ser feita antes para resolução da tarefa. Não há nenhuma abordagem direta sobre as características do gênero de início, mas começa-se a explorar o domínio argumentativo, por exemplo, apresentado pelos participantes referente ao tema e como cada lado defende seu ponto de vista a respeito da prática de rodeio.

Em questões adiante, o trabalho com as características inicia-se; em específico, as duas últimas questões apresentadas no livro didático, da figura abaixo, fazem com que os alunos se voltem, dessa vez, estimulados pelos comandos, para observar as características do gênero oral, debate regrado, de maneira contextualizada, como mostra a figura a seguir.

Figura 3 – Atividade sobre as características do gênero oral
Como funciona um debate regrado?

Responda às questões para observar algumas características do gênero.

- 1** O debate que você está estudando apresenta um confronto de ideias.
 - a) Que palavra usada pelo apresentador na abertura do programa revela esse aspecto? Justifique sua resposta.
 - b) Observe novamente a ilustração da cena do programa de televisão reproduzida na página anterior. Relacione a organização do cenário ao objetivo do programa.

- 2** Releia a transcrição das falas do mediador ao longo do debate. Que papel ele desempenha em cada uma das sequências a seguir?
 - a) “**Lobão:** Eu queria chamar o professor Tenório [...] que ele é justamente da área de comportamento animal. Ele é professor científico da Funep de Jabo... Jaboticabal. Por favor, professor, o que que... é... nós estamos exatamente nesse vórtice aí da coisa...”. (linhas 9 a 12)
 - b) “**Lobão:** P... p... passou pela cabeça o seguinte: o que que aconteceria de... em termos de maus-tratos? O senhor sabe mais ou menos dizer?” (linhas 83 e 84).

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem - 8º ano (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

A partir do excerto acima, faz-se perceptível o direcionamento do estudo para as características do debate regrado com base da leitura anterior já realizada, juntamente da compreensão estabelecida e desenvolvida a partir das seis questões anteriores. Desse modo, os alunos podem se apropriar de maneira mais clara das propriedades específicas que envolvem a realização de um debate regrado, mobilizando a prática das dimensões de condições de produção de textos orais, compreensão de textos orais e efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos (Nascimento, 2022), como, por exemplo, no momento em que é solicitado nas perguntas: “Observe novamente a ilustração da cena do programa de televisão reproduzida na página anterior. Relacione a organização do cenário ao objetivo do programa” e qual a função do Lobão no debate – que é o mediador – nos trechos sinalizados. Esse tratamento com a oralidade faz com que a atividade do livro didático seja filiada ao paradigma da complexidade que adota uma abordagem holística.

No que concerne à prática docente frente ao ensino do gênero do debate regrado, existe um desalinhamento em relação à sequência didática apresentada no livro didático. O livro é apenas um dos instrumentos que podem ser usados para apoiar/ajudar o ensino na sala de aula, e o professor tem autonomia para organizar sua prática. No contexto observado, todavia, enquanto o livro está para o paradigma da complexidade, se sobressai o paradigma conservador nas ações da professora.

Durante a explicação da atividade envolvendo a leitura da transcrição do “Rodeio maltrata os animais?” pela professora, apesar de ter feito contextualizações, ter iniciado a leitura para os alunos, ter feito perguntas para confirmar se os alunos prestavam atenção e reconheciam algumas das características vistas na aula anterior no quadro (marcas de fala, mediador, participantes) presentes no texto, que de alguma forma poderiam a ter aproximado de uma abordagem holística do paradigma da complexidade, isso não foi identificado. A voz que se sobressaia era a da professora ao explicar a atividade a ser desenvolvida. Havia o silêncio dos alunos ao escutar a explicação e conversas paralelas entre eles enquanto respondiam às

perguntas do livro. Pouco, quase nulo, fez-se possível presenciar discussões sobre os temas das atividades e com a de oralidade não foi diferente. Os alunos tiravam algumas dúvidas indo até a professora, mas logo retornavam às suas carteiras para terminar e receber o visto da atividade da aula. O bom comportamento e a relação entre professor-aluno era no sentido de os alunos serem passivos, não questionarem e realizarem as atividades, obediamente.

Como foi observado durante as aulas, a proposta de produção de um debate regrado não foi realizada, apenas as atividades sobre o primeiro exemplo de transcrição do gênero oral. Dessa forma, evidencia-se que a sequência didática que o material propõe não foi seguida, prevalecendo e reduzindo o ensino de oralidade ao escrito. Além disso, a leitura que fica é de que o eixo da oralidade continua a não ter o espaço que é exigido por documentos normativos - como a BNCC - para o desenvolvimento pleno de habilidades, interpretações e produções de textos orais dentro de sala de aula. Conclui-se, assim, que o paradigma conservador e a abordagem tradicional se sobressaíram na prática de ensino da professora de LP do 8ºB a partir do gênero debate regrado.

Finalizada, assim, a apresentação e discussão dos resultados da análise da abordagem de um gênero oral no EF e os paradigmas subjacentes à atividade e a prática de ensino do professor, a seguir, há algumas considerações referentes ao trabalho.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar a influência dos paradigmas educacionais na prática de uma docente de Língua Portuguesa. Tendo-se por base os resultados apresentados e discutidos na seção anterior, torna-se ainda mais claro que existem “conjuntos de *crenças e valores subjacentes à prática*” (Kuhn, 2003, [1969]) e modos de agir característicos dentro de cada paradigma e estes foram identificados para a pesquisa – o paradigma conservador em sua abordagem tradicional.

Durante a pesquisa foi possível perceber que o livro didático, em todo seu contexto, apresenta abordagens que fogem do tradicional já tão consolidado, mas não se pode afirmar o mesmo sobre o trabalho realizado pela professora durante as aulas observadas referente ao eixo de oralidade. O material didático apresentava uma sequência de atividades que priorizava momentos de aprendizagem acerca do gênero debate; indo desde um contato inicial com transcrição de um, seguido de atividades de compreensão e interpretação, possibilidade de ouvir e assistir alguns debates citados nos exercícios, para, enfim, começar a construir as características do gênero oral frente ao texto e finalizar com uma proposta de debate regrado. Mas, por motivos que são desconhecidos, o caminho proposto pelo livro não foi trilhado pela professora junto dos alunos. Evidencia-se, assim, um desalinhamento entre a prática pedagógica da docente com a adotada pelos escritores do livro didático.

Desse modo, são necessárias novas pesquisas dessa natureza que aprofundem a análise referente ao eixo de oralidade para que seja possível ter uma noção mais ampla de como o trabalho com gêneros orais está sendo desenvolvido nas salas de aula. A partir desses resultados, (ainda) negativos, que eles sirvam para estudos e incentivo para a inclusão de reflexão sobre esse eixo, bem como sobre os paradigmas de ensino, na formação inicial e continuada de professores de LP.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- 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.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Capítulo 7 - *Desafios epistemológicos e metodológicos do ensino de português*. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *Argumentação e Linguagem*. — 1ª. ed. — Paraná: Editora Atena, 2019 (85-102).

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Capítulo 2 - *Análise linguística como eixo de ensino de Língua Portuguesa*. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística: a final a que se refere?* — 2ª. 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 . Último acesso em: 28 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, 238p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Comunicação. 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%20Emerg%20C3%AAnte.pdf>. Último acesso em: 17 set. 2024.

NASCIMENTO, A. *Propostas curriculares para o ensino fundamental: (des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade*. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2022

ORMUNDO, Wilton. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor*. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. — 1ª. ed. — São Paulo: Moderna, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. — 1ª. ed. — São Paulo: Parábola, 2019. 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*. — 2ª. ed. rev. — Campinas - SP: Papirus, 2003, p. 29-40.