

PARADIGMAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VIVÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

PARADIGMS AND CONCEPTS OF TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE: EXPERIENCES IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Ana Luísa Gomes Nascimento
<https://orcid.org/0009-0001-7577-0400>
Universidade Federal de Campina Grande
luisa.gomes@estudante.ufcg.edu.br

Resumo: Apoiando-se na observação de aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, este artigo tem por objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de Língua Portuguesa. A metodologia fundamentou-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Foram realizadas observações nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual integral, no município de Campina Grande – PB, de julho a setembro de 2024. O *corpus* analisado foram anotações realizadas no diário de campo, foto do quadro da sala de aula, foto do horário do professor, material impresso entregue pela professora, foto do livro didático do professor e o Projeto Político Pedagógico (PPP). O presente estudo foi fundamentado nas perspectivas de paradigmas de Kuhn (2003 [1969]); Moraes (1996); Flach, Behrens (2008); bem como as reflexões acerca das concepções de ensino de LP com Bazarim (2020); Bezerra (2019); Leurquin (2001); Peixoto (2021); Bazarim (2024); Bezerra; Reinaldo (2020). A atividade analisada contempla leitura e análise linguística (AL), o modelo de leitura é o sociodiscursivo e a tendência de AL é a inovadora. Essas tendências/modelos evidenciam que há uma combinação entre os paradigmas conversador e da complexidade, uma vez que a prática docente adotada apresenta uma abordagem tecnicista em algumas situações, mas em outras apresenta uma abordagem holística. Portanto, embora haja a predominância do paradigma conservador, foi possível ter a presença do paradigma da complexidade, ou seja, há uma grande profundidade do processo de ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Paradigmas. Concepções de ensino. Língua portuguesa. Ensino fundamental.

Abstract: Based on classroom observation in the final years of Elementary School, this article aims to analyze the influence of teaching paradigms in Portuguese Language classes. The methodology was based on a qualitative research approach of the case study type. Observations were carried out in Portuguese Language classes in an 8th grade class of Elementary School II, of a full-time state school, in the city of Campina Grande - PB, from July to September of 2024. The corpus analyzed consisted of notes made in the field diary, a photo of the classroom board, a photo of the teacher's schedule, printed material handed out by the teacher, a photo of the teacher's textbook and the Pedagogical Political Project (PPP). The activity analyzed includes reading and linguistic analysis (LA), the reading model is socio-discursive and the AL tendency is innovative. These trends/models show that there is a combination of the conversational and complexity paradigms, since the teaching practice adopted presents a technical approach in some situations, but in others presents a holistic approach. Therefore, although the conservative paradigm predominates, it was possible to have the presence of the complexity paradigm, that is, there is great depth in the Portuguese language teaching process.

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

Keywords: paradigms. teaching concepts. portuguese language. elementary education.

Introdução

Durante o período das aulas de observação, foi possível perceber o impacto que a educação tem não só para o aluno, mas também para todos que trabalham em prol desse meio escolar, seja o professor, a coordenação ou o/a cozinheiro/a da cantina. Todas essas pessoas influenciam o modo que o aluno percebe a escola e como ele se comporta nesse meio, se ele se sente ou não confortável para interagir com outros colegas e professores. Esses aspectos, em conjunto com outros, são de extrema importância para o melhor aproveitamento das aulas e para que o aluno tem uma experiência exitosa no seu período escolar.

Para isso, foram realizadas observações em aulas no período da manhã e da tarde, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II Anos Finais, de uma escola estadual integral, no município de Campina Grande – PB, de julho a setembro de 2024. Além das aulas observadas, foram analisadas anotações realizadas no diário de campo, foto do quadro da sala de aula, foto do horário do professor, material impresso entregue pela professora, foto do livro didático do professor e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, este trabalho possui o objetivo de analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, o estudo em questão foi fundamentado nas perspectivas de paradigmas de Kuhn (2003 [1969]); Moraes (1996); Flach, Behrens (2008); bem como as reflexões acerca das concepções de ensino de LP com Bazarim (2020); Bezerra (2019); Leurquin (2001); Peixoto (2021); Bazarim (2024); Bezerra; Reinaldo (2020). Ademais, refletir sobre os fundamentos que sustentam os paradigmas de ensino da Língua Portuguesa permite ao docente compreender e aprimorar sua prática, visando oferecer aos alunos experiências de aprendizado mais apropriadas.

Nessa perspectiva, é importante indicar que este artigo está dividido em 6 seções, fora as referências que embasaram o artigo e os anexos. A primeira seção é esta introdução com uma breve apresentação da temática abordada. Na segunda seção, ocorre a definição de paradigma, com a perspectiva dos autores mencionados acima. Na terceira seção, há apresentação e conceituação das concepções de ensino relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Na quarta seção, ocorre a apresentação dos aspectos metodológicos que o estudo aborda. Na quinta seção, foram abordados e discutidos os resultados com a análise dos dados coletados nas aulas de observação. Enfim, na sexta seção, há algumas considerações sobre o que foi discutido.

1 Paradigma: o que é e sua relação com a educação

O objetivo principal desta seção é compreender as noções de paradigmas em diferentes perspectivas e sua relação com a educação, visto que sua variedade de definições resulta em uma abrangência de interpretações de diversos autores. O conceito de paradigma entrou em evidência depois que foi usado pelo físico Thomas S. Kuhn, em 1962, em seu livro “A estrutura das revoluções científicas”, e, posteriormente, foi discutido no posfácio da obra, no qual o referido autor propõe um desligamento do conceito de paradigma da noção de comunidade científica.

Para isso, Kuhn (2003 [1969]) apresenta dois sentidos para o conceito de paradigma: um sentido sociológico e outro relacionado às realizações passadas dotadas de natureza exemplar. O primeiro, de sentido sociológico, estaria mais ligado a “[...] toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”

(Kuhn, 2003 [1969], p. 220). Esse sentido está relacionado àquilo que os membros de uma mesma comunidade científica, entendida como um grupo de pessoas que possuem a mesma especialidade específica, com o mesmo objeto de estudo, partilham.

Já o segundo sentido de paradigmas contempla “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). Nesse contexto, Kuhn (2003 [1969]) declara esse sentido como uma fonte de controvérsias e mal-entendidos, devido a uma suposta concepção de ciência como algo subjetivo. No entanto, ele alega que esse seria o sentido adequado para empregar o termo paradigma.

A concepção de Kuhn (2003 [1969]) reflete o conceito de paradigma vinculado à compreensão de ciência, porém surge a necessidade de maior aprofundamento na questão educacional. Nesse sentido, Moraes (1996), bem como Flach e Behrens (2008), contempla os paradigmas de ensino.

Nesse contexto, Moraes (1996) alerta que o paradigma educação não deve ser desassociado da ciência, visto que ela influencia vários tipos de conhecimentos. Além disso, a autora apresenta o paradigma tradicional, mas também o emergente. Moraes (1996) afirma que o campo educacional tem sido influenciado pelo paradigma positivista, o que é evidenciado no paradigma educacional tradicional, a saber:

Quadro 1 – O paradigma tradicional e o paradigma emergente para Moraes (1996)

Paradigma Tradicional	Paradigma Emergente
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação bancária ➤ Foco na separação ➤ Foco na transmissão, na memorização e na cópia ➤ Professor autoritário e transmissor ➤ Aluno passivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação libertadora ➤ Ênfase na unificação e no diálogo ➤ Ênfase na descoberta, na criação e na compreensão ➤ Professor democrático e mediador ➤ Aluno ativo

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bazarim (2024).

No paradigma educacional tradicional, a escola divide “o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo” (Moraes, 1996, p. 59), com ênfase no conteúdo e no resultado do aluno. Já o paradigma educacional emergente surge com as descobertas relacionadas à Teoria da Relatividade e à Física Quântica que compreendem o conhecimento em constante progresso. Essa concepção, apresenta a educação com uma visão na integração de conteúdo e a metodologia de ensino que tem como foco o diálogo. Dessa forma, nesse paradigma, o professor é concebido como “[...] um novo mestre que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades” (Moraes, 1996, p. 67).

Dando sequência às discussões sobre paradigmas educacionais, Flach e Behrens (2008, p. 10119) afirmam que “uma prática pedagógica que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora deve ser assentada em paradigmas inovadores”. Nessa perspectiva, as autoras referenciam Morin (1994) que compreende um paradigma como “um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos mestres [...]” (Flach; Behrens, 2008, p. 10119).

As supracitadas autoras apresentam dois paradigmas, um conservador e outro da complexidade/inovador. O paradigma conservador, com as abordagens: tradicional, escolanovista e tecnicista, abrange do século XIX até final dos anos de 1960. Com influência do pensamento científico e da Revolução Industrial, o ensino, nesse paradigma, é restritivo,

com a figura passiva do aluno e com o objetivo final preparar esse aluno para o mercado de trabalho. Já no paradigma da complexidade, são apresentadas as abordagens: holística, progressista e ensino com pesquisa. Esse paradigma é mais atualizado e inovador, tendo a influência educadores como Paulo Freire. Assim, nesse paradigma, o aluno é concebido como um ser original, criativo e pesquisador.

Nesse âmbito, Paulo Freire no livro *Pedagogia da autonomia* (1996), argumenta que quem ensina aprende também ao ensinar, é uma perspectiva do educador como educando. Que faz relação com a abordagem mais inovadora de ensino, na qual retira o aluno da posição de objeto e o coloca como o foco da ação de ensino.

No paradigma conservador, encontra-se a abordagem tradicional, na qual o aluno é passivo e o professor é detentor do saber, a metodologia tem ênfase na transmissão de conhecimentos, na repetição e na memorização, sendo que, nesse contexto, o bom professor é um bom explicador. Já na abordagem escolanovista, o foco é no sujeito e na vida psicológica dele, o aluno é ativo, aprende pela descoberta, e o professor é acolhedor e facilita a aprendizagem. Por último, na abordagem tecnicista, com influência da Revolução Industrial, a escola se tornou uma instituição de formação para atender às necessidades do mercado (Flach; Behrens, 2008). Nessa abordagem, a escola funciona como um sistema capitalista, no qual o professor é um planejador e o aluno é um recipiente de informações.

Partindo para o paradigma da complexidade, na visão holística o foco é o ser humano em sua totalidade em que o aluno é único e autônomo, o professor busca uma parceria na construção do conhecimento, a partir da reflexão e da criticidade. Na abordagem progressista, com base no pensamento de Paulo Freire, o foco é na transformação social e na formação do homem, o aluno participa da ação educativa e o professor estabelece uma relação horizontal com alunos, com ênfase no diálogo. Já o ensino por pesquisa tem como objetivo a produção do conhecimento. Essa abordagem compreende o aluno e professor como pesquisadores, o aluno sendo responsável pelo seu próprio desempenho e o professor atua como visão crítica instigando o questionamento reconstrutivo.

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

2 As concepções de ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Nesta seção, o objetivo é apresentar as concepções de ensino de Língua Portuguesa atrelado aos paradigmas educacionais, bem como as abordagens previamente discutidas, que embasam a pesquisa. Foi admitida a concepção de ensino de Bazarim (2020); os desafios no ensino de Língua Portuguesa de Bezerra (2019); concepção de leitura de Leurquin (2001) e Peixoto (2021); de produção de texto de Bazarim (2024) e de análise linguística de Bezerra e Reinaldo (2020).

Para iniciar a discussão sobre as concepções, é necessário refletir sobre o que seria educar para os novos tempos diante de um contexto atual tão dinâmico. Segundo Bazarim (2020, p. 1012), “não se pode identificar e analisar os paradigmas de ensino sem (re) conhecer e compreender as condições de produção do ensino em determinado tempo-espço”. Com isso, não é possível romper de forma definitiva e sem planejamento com a tradição na qual a maioria dos profissionais de educação foram formados.

Além disso, Bazarim (2020, p. 1014) afirma que “está associada ao paradigma inovador uma concepção de professor que se constitui como uma oferta de um modelo, o qual se compromete com o futuro dos alunos, mas também como um semeador de esperança”. Portanto, para a autora, o professor inovador, ao ser um semeador, torna-se também um otimista. Dessa forma, é defendida a concepção de professor subjacente ao paradigma inovador, em que, apesar

do ambiente e os conteúdos serem da tradição, esse professor adere ao pensamento complexo e isso significa enfrentar o processo educativo tendo consciência e aceitando as suas incertezas, sem transformar isso em um obstáculo a mais ou em uma justificativa para estagnação no seu ensino.

Partindo para os desafios enfrentados pelo professor no ensino de LP, Bezerra (2019, p. 99) afirma que “ensinar português é enfrentar desafios”, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Desafios epistemológicos e metodológico no ensino de LP segundo Bezerra (2019)

	Leitura	Escrita	Oralidade	Análise Linguística
Desafios do ponto de vista teórico/epistemológico	Não há desafios	Não há desafios	O conhecimento não se encontra estabilizado	Há dois paradigmas: o paradigma da tradição gramatical e o paradigma linguístico
Desafios do ponto de vista metodológico	Ensinar a ler textos reflexivos e longos	Superar o pragmatismo e o imediatismo, bem como ensinar a escrever textos reflexivos e contemplar a reescrita	Ainda precisa se consolidar na escola	Há dois caminhos a serem seguidos: o ensino transmissivo e o ensino reflexivo

Fonte: elaborado pela autora a partir Bezerra (2019).

Iniciando com os desafios epistemológicos, no eixo leitura e no eixo escrita, não há desafios, por ser um conhecimento relativamente estabilizado nas escolas e nos documentos oficiais. Já o eixo oralidade, não se encontra estabilizado, pois compõe um dos últimos a serem considerados nas escolas. No eixo da análise linguística, há dois paradigmas: o paradigma da tradição gramatical, no qual o ensino está fundamentado quando se classificam e analisam morfossintaticamente as unidades; e o paradigma linguístico, se trata do conhecimento científico em que as unidades são analisadas em situações de uso.

Partindo para os desafios metodológicos, no eixo leitura, ensinar os alunos a lerem textos complexos para desenvolver seu senso crítico através da leitura é o que pode fazer o aluno se afastar desse eixo. No eixo escrita, como os alunos, na maioria das vezes, não querem ler textos longos, também demonstram resistência para escrevê-los. Já no eixo oralidade, há uma lacuna nos livros, visto que grande parte das atividades se reduz ao uso espontâneo da língua falada ou a oralização de textos escritos. Por fim, no eixo análise linguística, a autora apresenta que há dois caminhos a serem seguidos: o ensino transmissivo, que “se refere à classificação dos conhecimentos gramaticais de origem greco-latina e sua metalinguagem.” (Bezerra, 2019, p. 94); e o ensino reflexivo, que se refere ao uso e o funcionamento das unidades

linguísticas, com o intuito de fazer o aluno refletir sobre o papel dessas unidades na construção de sentidos.

Seguindo especificamente para as concepções de leitura, primeiramente, Peixoto (2021, p. 47) define ler 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. Em Peixoto (2021) são apresentados alguns modelos teóricos de leitura, que são: estruturalistas, cognitivos, interativos e sociodiscursivos, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Resumo dos modelos de leitura segundo Peixoto (2021)

	Estruturalista	Cognitivo	Interativo	Sociodiscursivo
Concepções e características	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura como decodificação e identificação as palavras, é indutiva. - Leitura como processamento de informação e como algo linear. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem, ênfase na predição da leitura. - Leitura como processo ativo, é tentar encontrar significado para o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura interativa e é um processamento simultâneo, com um processamento cooperativo. - Leitura é um processamento de automatismos e é interativa e compensatória. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura é flexível e interativa; possibilita várias maneiras de interpretar. - Prioriza o ensino de leitura; ler e construir sentidos; leitura é experiência.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Peixoto (2021).

No modelo estruturalista, Leurquin (2001) tece algumas críticas, como: a ideia do aluno se limitar a decodificação de signos, pois ele não avança no processo de compreensão. Em síntese, o modelo estruturalista possui um foco na decodificação, o cognitivo foca nas estratégias de leitura, o interativo foca na interação texto-autor-leitor e o sociodiscursivo foca no gênero textual, bem como a diversidade de sentidos.

Prosseguindo para as perspectivas de produção de texto em contexto escolar, Bazarim (2024) apresenta a escrita como uma oferta de contrapalavra em uma perspectiva interacional, como um processo na perspectiva cognitiva, como um trabalho em uma perspectiva linguística e como uma prática social em uma perspectiva dos estudos de letramentos. A partir disso, a autora identifica algumas práticas escolares de produção de texto: composição, redação e produção de texto.

A composição, “é a mais antiga: vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal.” (Guedes, 2009, p. 88 *apud* Bazarim, 2024, mimeo). Segundo a autora, nessa prática há algumas limitações, como uma escrita mecânica e repetitiva com pouca diversidade de gêneros, além de não contemplar a reescrita.

Na redação, há um foco na tipologia (narração, descrição e dissertação), na estrutura com objetividade e uniformidade, a linguagem é usada como um meio de comunicação (Guedes, 2009, p. 89 *apud* Bazarim, 2024, mimeo). Além de não contemplar a reescrita, essa prática é artificial e homogeneizante, tendo o professor como o único interlocutor. Por último, a produção de texto é entendida como “um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais.” (Silva; Melo, 2007, p. 37-38 *apud* Bazarim, 2024, mimeo). Nessa prática, o texto é visto como uma unidade de ensino e o aluno escreve para aprender a escrever. Assim, apesar de as diversas práticas de produção de texto ainda coexistirem na escola, há uma sobreposição, sobretudo da redação escolar em relação à produção de texto, e há dificuldades para melhorar as limitações e fragilidades, no caso na redação.

Avançando para a análise linguística (AL), Bezerra e Reinaldo (2020) apresentam-na como eixo de ensino de LP e algumas tendências. Sobre as propostas de AL presentes em livros didáticos de LP, as autoras apresentam três tendências relacionadas aos estudos das unidades da língua. A tendência conservada, que se enquadra em uma perspectiva tradicional, o estudo é puramente gramatical, com aspectos descritivos e prescritivos advindos da gramática tradicional. A tendência conciliadora, que incorpora inovações da linguística de texto, mas permanece presa na tradição gramatical. Por último, a tendência inovadora busca pelo desenvolvimento da competência de leitura e escrita sem abordagem sistematizada de temas conforme o que está prescrito na gramática tradicional. Assim, “mesmo que a expressão análise linguística não figure no livro didático do aluno, a ideia de reflexão sobre o uso e sobre terminologia e classificação está presente nos livros consultados” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 82).

Após esta reflexão sobre as concepções de ensino de LP que fundamentaram as análises, na seção, a seguir são contemplados os aspectos metodológicos da pesquisa.

3 Aspectos metodológicos

Após as seções anteriores de fundamentação teórica, esta seção atenta-se aos aspectos metodológicos que foram utilizados na pesquisa.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Nesse contexto, para Yin (2002, p. 33 *apud* Paiva, 2019, p. 67), “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas de coleta e de análise de dados”. Dessa forma, ao incorporar as teorias descritas anteriormente com a análise dos dados coletados com base nessas teorias e na experiência vivenciada, esta pesquisa se enquadra no tipo estudo de caso.

Nesse sentido, esta pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Cidadã Integral Técnica Estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Campina Grande – PB, com o objetivo de analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de Língua Portuguesa. A instituição de ensino observada deste estudo funciona de segunda-feira a sexta-feira das 07:30h às 17:00h, com o atendimento de secretaria, gestão e as aulas da escola. Além disso, a escola possui três modalidades de ensino: Escola Cidadã Integral Técnica, Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio técnico, com Artes Visuais, Marketing, Design de Interiores e Serviço Público (Projeto Político Pedagógico, 2024, p. 3).

A área atendida pela escola abrange a zona leste de Campina Grande. O bairro principal é o José Pinheiro, que é um polo calçadista e tem um comércio forte, além de fazer parte da periferia da cidade com uma comunidade em sua maioria carente. Também faz conexões com outros bairros, como o Alto Branco, Mirante, Santo Antônio e Monte Castelo.

A seguir a descrição, segundo o Projeto Político Pedagógico, do espaço físico da instituição de ensino:

A escola conta com 20 salas de aula, refeitório, ginásio poliesportivo, laboratório de informática, auditório com equipamentos de som e imagem, biblioteca com diversidade de títulos didáticos e paradidáticos, laboratório de matemática, laboratório de ciências e robótica, sala de AEE para atendimento especializado, elevador para portadores de deficiência física, entre outros espaços de aprendizagem (Projeto Político Pedagógico, 2024, p. 4).

É importante ressaltar que a maioria das salas são diferentemente decoradas com temas de cada disciplina e os alunos vão mudando de sala, de acordo com a disciplina e o horário.

Seguindo para alguns dados da instituição, salienta-se que em 2023 foram matriculados 240 alunos, desse número a grande maioria foi aprovada com êxito e foi registrada uma porcentagem menor que 5% de reprovações, com 18 alunos. Sobre a evasão escolar, “não houve registros dada a busca ativa dos estudantes e adoção da arquitetura Avaliativa disponibilizada pela SEECT” (PPP Projeto Político Pedagógico, 2024, p. 7).

É importante ressaltar os princípios da Escola Cidadã Integral Técnica a partir dos quais a prática pedagógica se realiza por meio de 3 eixos: Formação acadêmica de excelência, Formação para a Vida e Formação para o desenvolvimento das competências do século XXI (Projeto Político Pedagógico, 2024, p. 10).

O componente curricular Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, possui uma carga horária de 6 aulas semanais, o que totaliza 200 horas anuais. O planejamento pedagógico da instituição é realizado semanalmente, a área de Linguagens é na quinta-feira.

No estudo, foi observada uma turma com 18 alunos matriculados, com 14 alunos recorrentes, de 13 a 14 anos, que estavam no 3º bimestre. A turma era um pouco agitada e se distraía com facilidade, principalmente após o intervalo, mas era colaborativa e aceitava as propostas do professor, eles realizavam as atividades, copiam o que está no quadro e gostam de ler em voz alta. Foi observada a turma do 8º B, entre o dia 30 de julho de 2024 a 16 de setembro de 2024, durante 13 aulas de Língua Portuguesa, que duravam 50 minutos cada. O professor da turma trabalha na educação há mais de 20 anos, mas há pouco tempo na instituição observada, sendo bastante solícito e atencioso durante o período de observação.

Nesse sentido, os materiais analisados para a construção da pesquisa foram anotações realizadas no diário de campo, foto do quadro da sala de aula, material impresso entregue pelo professor, foto do livro didático do professor e o Projeto Político Pedagógico, que é um instrumento teórico-metodológico que tem por finalidade abordar as ações escolares.

Concluídos os aspectos metodológicos da pesquisa, a seção seguinte retrata os resultados do estudo.

4 “O 8º B chega chegando”: análise dos dados coletados durante as aulas de observação

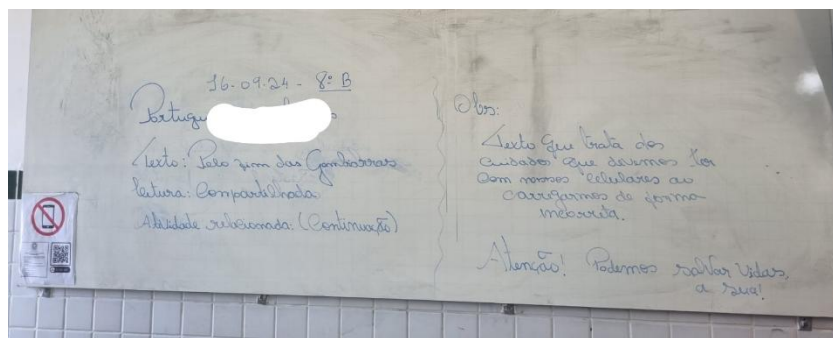
Conforme é discutido nesta seção, com as observações das aulas de LP, foi possível refletir sobre os paradigmas e as concepções de ensino subjacentes à prática docente. Porém, tais paradigmas e concepções, na maioria das vezes, não são escolhidos conscientemente. Alguns aspectos implicam diretamente no processo de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, como a rotina de trabalho do professor, o horário, o perfil da turma, o turno, as condições da escola e casualidades devem ser consideradas.

No quinto dia de observação, o 8º ano tinha 2 aulas de LP, o professor continuou a reprodução do filme “A procura da felicidade” com a turma e, após o fim do filme, foi entregue uma atividade avaliativa com 9 questões sobre o filme. O docente leu e explicou cada questão

para os alunos; foi determinado que eles só tinham até o final da aula para entregar a atividade respondida. Nesse sentido, foi possível observar o uso de recursos fora o livro didático, como a televisão da sala para passar o filme e as questões entregues. Apesar de que alguns alunos estavam atentos e curiosos com o final do filme, outros alunos estavam mais agitados e ficavam conversando. Vale mencionar que essa aula foi após o intervalo do almoço, então a agitação deles é justificável, mas prejudicou os outros que queriam realizar a atividade. Diante disso, o professor advertiu os alunos, o que não surtiu o efeito desejado visto que continuaram conversando, e seguiu tirando dúvidas dos outros que estavam prestando atenção.

Ademais, na última aula observada foi uma continuação de uma aula anterior, como recurso foi utilizado o quadro branco da sala (como está exposto na imagem abaixo) e a televisão. Ocorreu uma leitura compartilhada do texto “Pelo fim das Gambiarras”; o professor pediu para alguns alunos lerem em voz alta um trecho do texto, que estava projetado na televisão.

Figura 1 – foto do quadro²



Fonte: autoria própria (2025).

Após a leitura compartilhada, foram passadas algumas perguntas para os alunos responderem, as quais foram copiadas no caderno. Foi debatida questão por questão, bem como o texto. O docente ouviu os alunos e reforçou a importância de cuidar dos eletrônicos, relacionando com a temática do texto e do que foi discutido com base nas questões.

Ocorreu um padrão nas aulas, as aulas da sexta-feira das 07h30min até às 9h10min são focadas as habilidades do IDEB. Para isso, existe um caderno (sequência didática) para os alunos e outro para o docente, além de slides já prontos que o professor recebe e apresenta para os alunos. É uma aula já prevista no horário por norma da escola, a sequência didática dita o rumo da aula. Geralmente, são lidos os textos e depois são respondidas as questões, o que não abre muito espaço para o professor e nem para a criatividade dos alunos.

Nesse contexto, é importante mencionar também que a pedagogia e a visão da escola não são tradicionais, o que influencia o professor e os alunos. A pedagogia da escola fundamenta-se na importância de atitudes participativas e do estabelecimento de vínculos de

² Transcrição:

16-09-24 8ºB

Português

Texto: Pelo fim das Gambiarras

Leitura: Compartilhada

Atividade relacionada (continuação)

Obs:

Texto que trata dos cuidados que devemos ter com nossos celulares ao carregarmos de forma incorreta.

Atenção! Podemos salvar vidas, a sua!

respeito entre educandos e educadores. Dessa forma, a posição da escola tem importância na educação dos alunos e determina o rumo da prática docente, para a maioria dos professores.

Ao observar somente uma turma, foi possível perceber com mais atenção como os alunos se comportam conforme as ações do professor e como o docente reage com as atitudes dos alunos. O docente se apresentou disposto a conversar com os alunos e a escutar as opiniões deles. Além disso, sempre instigou os alunos a darem sua opinião e sua visão sobre o que estava sendo discutido. Práticas como estas filiam o docente ao paradigma da complexidade com uma abordagem holística de acordo com os conceitos apresentados por Flach e Behrens (2008). Porém, na maioria das aulas observadas, a prática docente se filiou também ao paradigma conservador com uma abordagem tecnicista discutido por Flach e Behrens (2008), visto que a metodologia das aulas era voltada a resposta certa e com foco na memorização, com o professor como planejador das atividades e das aulas.

Apesar de terem sido observados aspectos do paradigma conservador, essa seção tem como foco ressaltar a importância da mudança e da evolução do ensino. Nesse contexto, a ênfase é refletir sobre a primeira aula da observação, na qual foi identificado um diferencial na prática docente em comparação com outras aulas.

Nesse contexto, na primeira aula observada, o professor começou com uma mímica e um jogo de palavras com a intenção de chamar a atenção dos alunos, o que deu certo. Em seguida, partiu para o objetivo da aula: o gênero entrevista, como é possível observar no trecho do diário de campo. Também foi apresentado os aspectos para serem levados em conta numa entrevista.

Figura 2 – Diário de campo³

- Introdução à aula com mímica de profissões (manicure, repórter e dona de casa - passando ferro)

- Jogo de palavras

1 EÇIORFÆE = Refeição

2 ANOÇTEAD = Adoçante

Preciso que vocês pensem

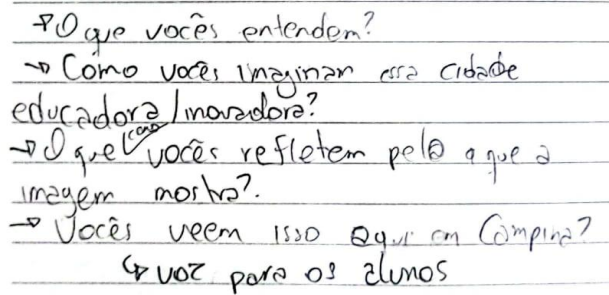
3 ANÇBFDAR = Abençoar

Fonte: autoria própria (2025).

A aula inteira ocorreu com participação dos alunos, sendo realizadas perguntas para os alunos sobre o gênero entrevista. O professor seguiu com o livro didático (LD), com as perguntas que o LD apresentou, mas com alterações para se adequar ao contexto daquela turma. Foi uma aula focada na visão dos alunos com apoio do material didático. Como é possível observar pelas anotações do diário de campo abaixo, o docente seguiu a proposta do LD, mas com inferências da visão dos alunos.

³ Transcrição:

- Introduziui a aula com mímica de profissões (manicure, repórter e dona de casa – passando ferro)
- “Preciso que vocês pensem”
- Jogo de palavras
- 1 EÇIORFÆE = Refeição
- 2 ANOÇTEAD = Adoçante
- 3 ANÇBFDAR = Abençoar

Figura 3 – Diário de Campo⁴

O que vocês entendem?
→ Como vocês imaginam essa cidade educadora/inovadora?
→ O que vocês refletem pelo o que a imagem mostra?
→ Vocês veem isso aqui em Campina?
↳ voz para os alunos

Fonte: autoria própria (2025).

Após a leitura e discussão em conjunto das 4 perguntas do LD, a turma realizou uma leitura compartilhada, revezando em voz alta, do texto “Cidade pela Vida”. Depois, o docente perguntou a opinião dos alunos sobre o que foi lido. A discussão tinha o objetivo de fazer os alunos refletirem criticamente sobre propostas dentro e fora da escola para a cidade que eles consideravam ideal.

Nesse contexto, essa aula se filiou ao paradigma da complexidade com uma abordagem progressista, visto que houve diferentes formas de diálogo e provocou reflexão crítica. O professor orientou os alunos com o LD, mas não interferiu no processo de aprendizagem dos alunos.

Partindo para os dados coletados, foi possível observar a predominância das abordagens de leitura e de análise linguística. Considerando as tendências de AL, na aula observada o foco foi a inovadora como foi discutido por Bezerra e Reinaldo (2020), uma vez que o professor partiu de uma reflexão indutiva, do problema para a reflexão, e ocorre uma construção coletiva do conhecimento. Já no âmbito da leitura, o modelo sociodiscursivo discutido por Peixoto (2021) é o que mais se encaixa, dado que houve o foco no contexto e na prática social, para a construção de sentidos e ampliação dos letramentos.

Apesar dessa aula ter sido no horário da tarde e ter tido alguns contratempos, foram duas aulas seguidas e logo depois ocorreria o intervalo para o lanche, então os alunos estavam mais agitados, foi a aula que o docente mais se destacou e que os alunos mais participaram com a proposta do professor. Houve interação das duas partes, o que fomentou para uma discussão mais engajada, que destacou pontos positivos e negativos que os alunos observaram.

Portanto, apesar do paradigma conservador ser presente na prática docente, existe a possibilidade e a oportunidade de fazer diferente. Certo que há uma facilidade no paradigma tradicional, visto que esteve presente por décadas no ambiente escolar, o que ocasiona a repetição dessas práticas, de forma não consciente. Isso ocorre devido à grande carga de trabalho, principalmente em uma escola integral como é o caso, e à falta de formação continuada eficiente e atualizada para os docentes.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, na seção seguinte, há algumas ponderações acerca do estudo.

⁴ Transcrição:

- O que vocês entendem?
- Como vocês imaginam essa cidade educadora/inovadora?
- O que vocês refletem pelo o que a imagem mostra?
- Vocês veem isso aqui em Campina? - Voz para os alunos

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de Língua Portuguesa. Após a análise, foi possível notar a importância que os paradigmas e as concepções possuem nas aulas de LP. Partindo para os resultados, concluiu-se que, embora haja a predominância do paradigma conservador, foi possível ter a presença do paradigma da complexidade, ou seja, foram observados ambos os paradigmas nas aulas.

Evidencia-se que o ambiente escolar influencia o docente, seja de forma positiva ou com desconsideração ao trabalho exercido, visto que o grande número de aulas para planejar e ministrar, bem como lacunas na formação não contribuem para a melhoria e efetivação dos paradigmas discutidos. Nesse sentido, visando um possível enriquecimento da formação do docente de LP, é necessário repensar os currículos de ensino para uma maior participação dos alunos e inserir aspectos que visem a formação dos licenciandos para além da universidade. Ademais, será indispensável rever os processos de formação continuada para que o docente se mantenha atualizado às necessidades dos alunos.

Referências

BAZARIM, Milene. Aula 10: paradigmas educacionais (Moraes, 1996). Apresentação de Slides. Campina Grande-PB, 2024 (Mimeo).

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

BAZARIM, Milene. *Educar para os sempre novos tempos ou como amar os pássaros e trabalhar em uma fábrica de gaiolas?* Revista Mais educação, v.3, n.3, p.1009-1020, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n3-maio-2020/91>. Último acesso em: 19 fev.2024.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Desafios epistemológicos e metodológicos no ensino do 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.

ECIT, Nenzinha Cunha Lima. *Projeto Político Pedagógico*. Campina Grande-PB, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VZhuoNgzWKThr5uBe7luZXifJ0VtpiIE/view?usp=sharing>. Acesso em: 01/10/2024.

ECIT, Nenzinha Cunha Lima. Regimento interno. Campina Grande-PB, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VTI_uAujO7CpojRat3yr1FJmTpVZO2RJ/view?usp=sharing. Acesso em: 01/10/2024.

- FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica*. Anais do Educere, 2008.
- GUEDES, P. C. *Da redação escolar à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- 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.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019, p. 65-71.
- PEIXOTO, Mayara Carvalho. *Concepções e modelos de leitura: um estudo das contribuições de pesquisadores de Linguística Aplicada do Brasil*. In: PATRIOTA, Luciene Maria; XAVIER, Manassés Morais (Orgs.). *Nos caminhos da linguística e da formação docente: uma homenagem às professoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 47-58.
- SILVA, A.; MELO, K. L. R. de. *Produção de textos: uma atividade social e cognitiva*. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte – MG: Autêntica: 2007, p. 29-44.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre – RS: Bookman, 2002.