

Danielly Dayane Soares de Macêdo<sup>1</sup>Maria de Fátima Alves<sup>2</sup>Roziane Marinho Ribeiro<sup>3</sup>**RESUMO**

Neste artigo, apresentamos um estudo de caso cujo objetivo consiste em discutir acerca dos paradigmas de ensino revelados pelo dizer de um professor de Língua Portuguesa. Para tanto, fundamentamo-nos nas concepções de paradigmas de ciência (BEHRENS; OLIARI, 2007; VASCONCELLOS, 2002) e nos paradigmas tradicional e construtivista de ensino (LEÃO, 1999; JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Posteriormente, pautamo-nos no nível enunciativo do quadro procedimental para análise de textos proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; BRONCKART; MACHADO, 2004). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2009), de base etnográfica (MATTOS, 2011). A geração de dados ocorreu em três etapas: (1) entrevista semiestruturada; (2) gravação em áudio de dez aulas ministradas pelo participante da pesquisa em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Educação, situada na cidade de Campina Grande – PB; (3) sessões de autoconfrontação simples. Percebemos, a partir da análise dos dados, que os mecanismos enunciativos mobilizados pelo professor, ao ministrar aulas, coadunam-se com o paradigma tradicional de ensino. Todavia, durante as sessões de autoconfrontação simples, as reflexões apresentadas pelo docente se reportam ao paradigma construtivista de ensino.

**Palavras-chave:** Paradigmas de Ensino. Atuação docente. Autoconfrontação.

**ABSTRACT**

In this article, a case study is presented with the objective of discussing about the teaching paradigms revealed by a Portuguese language teacher's words. Therefore, this work is based on the conceptions of science paradigms (BEHRENS; OLIARI, 2007; VASCONCELLOS, 2002), and traditional and constructivist teaching paradigms (LEÃO, 1999; JORDÃO; FOGAÇA, 2012). In addition, the analysis were driven by the enunciative level of the procedural framework for text analysis proposed by Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006; BRONCKART; MACHADO, 2004). Thus, this work is considered a qualitative research (MINAYO, 2009), with ethnographic aspects (MATTOS, 2011). Regarding the data, they were generated in three stages: (1) semi-structured interview; (2) audio recording of ten classes given by the participant, in a first year class of high school level from a state school, located in the city of Campina Grande-PB; (3) three simple self-confrontation

<sup>1</sup> Mestranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Campina Grande, PB. Campina Grande/PB, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9003-0016>. E-mail: daniellymacedo\_@hotmail.com.

<sup>2</sup> Docente da da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Campina Grande, PB. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Campina Grande/PB, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7015-2603>. E-mail: fatima.uaed@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Campina Grande, PB. Pós-doutora pela Universidade Nova de Lisboa (UNL). Campina Grande/PB, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4050-5997>. E-mail: rozimarinho12@gmail.com.



sessions. Finally, it was possible to notice that the enunciative mechanisms mobilized by the teacher revealed that, when giving classes, he approached the traditional teaching paradigm. However, during the simple self-confrontation sessions, the reflections presented by him turned to the constructivist-teaching paradigm.

**Keywords:** Teaching paradigms. Teaching performance. Self-confrontation.

## 1 INTRODUÇÃO

Em sentido amplo, o termo paradigma<sup>4</sup> pode ser compreendido como a “forma como percebemos e atuamos no mundo, ou seja, as nossas regras de ver o mundo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 29). Nesse sentido, de maneira dinâmica, os paradigmas se mantêm ou se alteram, ao passo que respondem ou não às inquietações acerca da realidade relativa a um dado recorte de tempo; indicando a (não) necessidade de ascensão de perspectivas teóricas inéditas (MOITA LOPES, 2013).

Conforme assevera Moita Lopes (2013), o processo de transição entre um paradigma e outro é lento e marcado por importantes transformações que apresentam reflexos na atuação teórico-prática dos mais variados profissionais, oferecendo-lhes “referenciais novos para organizar a sociedade, tornando-se, assim, uma lente original através da qual podem vislumbrar o mundo em que vivem” (MOITA LOPES, 2013, p. 61). Sendo assim, a construção dos paradigmas revela como, em cada época, se transmite e constrói conhecimento, tendo em vista os mais diversos contextos.

Considerando esse raciocínio, é possível afirmar que as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais pelas quais a sociedade passou contribuíram para a emergência de paradigmas educacionais inovadores que abarcam as demandas apresentadas pela sociedade (BEHRENS, 1999), originando novos desafios no tocante à prática docente. Apesar disso, segundo Leão (1999), a abordagem tradicional de ensino – datada do século passado – ainda está em evidência nas escolas atuais de modo semelhante à abordagem realizada originalmente.

Diante disso, é possível observar a necessidade de compreensão acerca dos paradigmas que orientam o fazer docente, considerando não só as especificidades inerentes a cada contexto de ensino, mas também a bagagem sócio-histórico-cultural e profissional que carrega o professor, enquanto profissional crítico no que se refere ao seu fazer.

---

<sup>4</sup> Vasconcellos (2002) destaca que o termo “paradigma” entrou em evidência com as sustentações de Thomas Kuhn, a partir da publicação do seu livro, *A estrutura das revoluções científicas*, explica os diferentes sentidos atribuídos ao termo, inclusive, pelo próprio autor. A respeito disto, não nos aprofundaremos no presente estudo por entender que não se trata do nosso objetivo. Em contrapartida, tendo em vista que o termo paradigma pode ser associado a uma variedade de acepções, é válido destacar o posicionamento que assumimos no intuito de salientar sua relação com as reflexões que nos propomos a desenvolver.





Nessa perspectiva, o seguinte questionamento foi delimitado: que paradigmas de ensino são revelados pelo dizer do professor em aulas de Língua Portuguesa? No intuito de responder à pergunta investigativa proposta, traçamos como objetivo discutir acerca dos paradigmas de ensino revelados pelo dizer do professor, considerando a identificação dos métodos utilizados por ele, bem como a relação professor-aluno; ambos demonstrados em situações de aulas e sessões de autoconfrontação. Para tanto, as reflexões propostas a partir deste estudo estão ancoradas, inicialmente, nas concepções de paradigmas de ciência (BEHRENS; OLIARI, 2007; VASCONCELLOS, 2002); posteriormente, nas concepções de paradigmas tradicional e construtivista de ensino (LEÃO, 1999; JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Por fim, nos pautamos no nível enunciativo do quadro procedimental para análise de textos proposto pelo Interacionismo Sócio-discursivo, doravante ISD (BRONCKART, 1999, 2006; BRONCKART; MACHADO, 2004).

Nesse sentido, tendo em vista o modelo de análise previsto pelo ISD, mais especificamente os apontamentos de Bronckart (1999, 2006) e Machado e Bronckart (2004), assumimos que os sujeitos constroem e são construídos na interação, através da mediação da linguagem, configurando-se como históricos e mutáveis.

Por fim, salientamos que este estudo está pautado nos pressupostos da Linguística Aplicada, tendo em vista que analisa o uso da linguagem mediante práticas sócio-historicamente situadas (MOTTA LOPES, 2006). Busca-se, com isso, a aproximação entre pesquisa acadêmica e atuação dos sujeitos em situação de trabalho, no intuito de contribuir para a compreensão acerca do delineamento do fazer docente na contemporaneidade.

## 2 ANCORAGENS TEÓRICAS

### 2.1 Paradigmas de ciência: percepções acerca da construção do conhecimento científico e sua influência na sociedade e na educação

Na Idade Moderna, o modelo de racionalidade científica dominante consistiu no pensamento central do paradigma tradicional newtoniano-cartesiano. A partir de um percurso histórico, Behrens e Oliari (2007) apresentam diferentes visões acerca do conhecimento e sua influência na ciência e na educação. As autoras salientam que, desde a pré-história até a atualidade, a construção do conhecimento apresentou diferentes ancoragens. Ainda segundo as pesquisadoras, sua principal ancoragem consiste na “concepção de que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos se





forem reduzidos às partes que os constituem” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 58). É possível, portanto, compreender um sistema a partir de sua fragmentação. É decorrente dessa visão a noção dualista do universo, ou seja, “a visão de mundo material e o espiritual; do corpo e da mente; da filosofia e da ciência; do objetivo e subjetivo; da ciência e da fé” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 58), entre outras dualidades.

Já na segunda fase da Modernidade, as autoras apontam que houve uma busca pela compreensão acerca da personalidade e inteligência do ser humano. Em conformidade com as sustentações comtianas, seguindo a lógica da objetividade dos fatos, uma vertente positivista de ciência se destacou, a qual considera “os dados fornecidos pela experiência e pelas observações confiáveis e fidedignas” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 59), em detrimento de juízos de valor e/ou posicionamentos pessoais.

De acordo com esse contexto, o paradigma tradicional de ciência se desenvolveu a partir do pensamento racional e reflete, segundo Vasconcellos (2002), três pressupostos epistemológicos essenciais: a simplicidade, ou seja, a crença de que é preciso separar as partes para compreender o todo; a estabilidade, que consiste no pensamento de que o mundo é estável e, portanto, os fenômenos são previsíveis, reversíveis e, conseqüentemente, controláveis; a objetividade, ou seja, a crença de que o mundo pode ser conhecido tal como se apresenta na realidade e, diante disso, a objetividade se torna critério de cientificidade (VASCONCELLOS, 2002).

Segundo Behrens e Oliari (2007), o paradigma tradicional exerceu forte influência na educação; promoveu a “fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 59). Respectivamente, é decorrente desse pensamento a divisão do conhecimento em áreas, cursos e disciplinas, bem como a organização linear dos currículos, os quais foram divididos em matérias, e a prática pautada na reprodução do conhecimento e no cumprimento das regras impostas pela escola e/ou pelo professor. Com isso, as autoras ressaltam que há o silenciamento do aluno, que pode ser reprimido pelos seus erros ou premiado pelo cumprimento das normas.

Assim, apesar de ter contribuído para o desenvolvimento científico-tecnológico, bem como para a democratização do ensino, o estabelecimento do paradigma tradicional provocou grandes perdas no que se refere à formação humana dos sujeitos: o fomento ao individualismo, materialismo e competitividade; em detrimento do reconhecimento dos sentimentos, valores e estética.

Nesse contexto, segundo Behrens e Oliari (2007), o processo de rupturas entre o mundo moderno e contemporâneo reivindicou novos questionamentos, os quais não puderam ser



respondidos pela visão reducionista de mundo proposta pelo paradigma tradicional. Consequentemente, num contexto de incertezas e conflitos, emerge o paradigma da complexidade.

Vasconcellos (2002) aponta três dimensões epistemológicas que sinalizam as distinções referentes ao paradigma da complexidade, as quais representam eixos distintivos em relação ao paradigma tradicional, quais sejam: (1) a complexidade, ou seja, a compreensão de que é necessário lidar com a complexidade do mundo, considerando todos os seus níveis, em detrimento de sua simplificação; (2) a instabilidade, destacando a imprevisibilidade, irreversibilidade e incontrollabilidade dos fenômenos; e (3) a intersubjetividade, isto é, o reconhecimento de que a realidade existe independente do observador; desse modo, o conhecimento científico consiste em uma construção social e, consequentemente, existem múltiplas versões da realidade.

Behrens e Oliari (2007) sustentam que tanto o paradigma da complexidade quanto o tradicional influenciaram as práticas educativas. As autoras apontam que, mediante um panorama de conflitos e incertezas, se espera que o professor tome consciência a respeito da realidade, de modo que estabeleça conexões referentes a todas as áreas da vida e, consequentemente, reconheça as habilidades e sentimentos dos alunos. Desse modo, “aluno e professor são participativos, ativos, criativos, dotados de inteligências múltiplas, tendo como ênfase a visão global da pessoa” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 65). Tem-se, portanto, uma relação dialógica entre professor, aluno e ambiente, além de um processo contínuo de construção do conhecimento.

Seguindo essa ótica, as autoras ressaltam que, a partir da reunificação da humanidade, a educação deve procurar resolver os problemas enfrentados pela sociedade a partir de um viés crítico, reflexivo e criativo. Ressaltam, também, a necessidade de se recuperar – através de uma visão cíclica da vida – os ideais de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Nesse panorama, em conformidade com os apontamentos de Leão (1999), é possível afirmar que as perspectivas que norteiam a educação estão interligadas à dimensão histórica da sociedade, tendo em vista fatores como cultura, economia, política, etc. Esse pensamento é reforçado com os apontamentos de Behrens (1999), ao sustentar que os paradigmas se estabelecem cotidianamente e criam pressupostos e referenciais que indicam mudanças de postura na sociedade, a afetando como um todo e, em especial, afetando a educação.





## 2.2 Paradigmas de ensino e os pensamentos arborescente e rizomático

Através de uma reflexão acerca de aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos e metodológicos, Leão (1999) apresenta uma discussão acerca dos paradigmas tradicional e construtivista. A autora aponta que esses paradigmas norteiam a educação na contemporaneidade e problematiza o fato de o ensino tradicional ainda existir na atualidade de modo semelhante ao que se postulou na época de seu auge: últimas décadas do século XX.

Com a criação dos sistemas nacionais de ensino, emergiu a pedagogia tradicional. Em um cenário em que se evidenciavam os ideais de educação para todos, delineado sob os interesses da sociedade burguesa da época, a escola tradicional surge com o objetivo de “auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática” (LEÃO, 1999, p. 188). Fundamentada na filosofia da essência, afirmada por Rousseau, difundia-se as ideias de igualdade e liberdade entre os homens. Atribui-se, portanto, à escola o papel de “redentora da humanidade” (SAVIANI, 1991 *apud* LEÃO, 1999, p. 189).

O professor se configura como um reflexo dessa ancoragem, uma vez que é visto como aquele “que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos” (SAVIANI, 1991 *apud* LEÃO, 1999, p. 191). Desse modo, reivindica-se ao professor o papel de autoridade, a quem os alunos devem ouvir em tom de verdade absoluta.

Considerando esse delineamento, Leão (1999) afirma que os métodos utilizados pelo professor se centram na exposição verbal ou demonstração da matéria e podem se organizar de acordo com as diretrizes do método científico clássico (SAVIANI, 1991). Esses passos consistem em um encaminhamento metodológico que deve ser seguido pelo professor para que a aprendizagem seja efetivada.

Com base em Saviani (1991), Leão (1999) explicita os seguintes passos da ação metodológica do professor: (1) preparação, em que se recorda a lição anterior; (2) apresentação, momento em que o aluno é apresentado a um novo conhecimento, similar ao anterior; (3) assimilação-comparação, cujo foco é a assimilação do novo conteúdo a partir da comparação com o velho; (4) generalização, cujo encaminhamento versa sobre a identificação dos fenômenos correspondentes aos conhecimentos já adquiridos; (5) aplicação, etapa em que se verifica, através de novos exemplos, o desenvolvimento efetivo do aluno em relação ao que lhe foi transmitido.

Segundo Leão (1999), o paradigma construtivista é pautado no princípio da razão, assim como o paradigma tradicional. Em contrapartida, em conformidade com o paradigma construtivista, fazer



uso da razão requer o desenvolvimento dessa potencialidade ao longo da vida, de modo que a genética não seja responsável por essa faculdade.

Além disso, a autora salienta que o construtivismo se pauta no pensamento de que o conhecimento é perpassado por um movimento de construção, destruição e reconstrução; num processo contínuo que envolve a interação entre os sujeitos. Considera-se, com isso, a historicidade dos sujeitos mediante o processo de aprendizagem.

Quanto aos aspectos metodológicos relacionados ao ensino construtivista, Leão (1999) ressalta que há, ainda, controvérsias em relação a sua aplicação. Entretanto, a pesquisadora esclarece que nesta perspectiva, se considera que adotar apenas um método de ensino significa desconsiderar as experiências, necessidades e interesses anteriores à escola, evidenciados pelos estudantes.

É possível afirmar, portanto, que através da abordagem construtivista é sinalizada a imprescindibilidade de se pensar as práticas pedagógicas sob a ótica da complexidade e da multiplicidade de visões de mundo. Isto é, de acordo com essa abordagem, nessas práticas devem ser considerados os contextos específicos, variáveis e incertos; portanto, imersos em uma realidade multidimensional.

Com base nessas explanações, é possível realizar uma reflexão acerca das ancoragens epistemológicas, teóricas e metodológicas que subjazem os paradigmas tradicional e construtivista, correlacionando esses últimos às metáforas da árvore e do rizoma, propostas por Deleuze e Guattari (1995 *apud* JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 498).

A metáfora da árvore, segundo Jordão e Fogaça (2012), pode ser utilizada para representar diferentes significações. Os autores explicam que a figura da árvore pode ser compreendida como representação de uma estrutura sólida e longeva. Inspira, também, a ideia de sistemas hierárquicos, bem como de uma estrutura que se organiza em início, meio e fim (linearmente). Arelado a isso, é possível metaforizar a noção de que “a semente já contém potencialmente propriedades para se desenvolver e se transformar em árvore, dando início ao ciclo da vida” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 496) e de que essa deve, necessariamente, seguir a ordem hierárquica predeterminada para o seu crescimento.

Tais significações podem se correlacionar ao paradigma tradicional de ensino. Primeiramente, a ideia de escola enquanto redentora da humanidade se assemelha à noção de solidez inerente ao enfoque arbóreo, uma vez que se atribui a essa instância o papel de consolidadora da ordem democrática.





Nessa perspectiva, ao se conceber a escola como responsável pela transmissão do conhecimento, se considera, conseqüentemente, a ideia de que sua organização é pautada em sistemas hierárquicos linearmente estruturados. O professor, enquanto aquele que detém o conhecimento, deve transmiti-lo ao aluno, que, por sua vez, o assimila. Essa estrutura se mantém em relação aos métodos utilizados pelos professores em uma abordagem tradicional, tendo em vista os encaminhamentos metodológicos que devem ser realizados pelo professor, os quais devem obedecer a modelos rígidos previamente organizados a partir dos quais a aprendizagem será efetivada. Dessa forma, se objetiva partir de um ponto para chegar ao outro, tal como uma árvore se desenvolve; iniciando da raiz, desenvolvendo-se o tronco e, por fim, chegando aos galhos e frutos. Sendo assim, é possível realizar uma clara analogia entre o paradigma tradicional de ensino e uma estrutura arborescente.

No que se refere ao paradigma rizomático, os autores explicam que representa uma ótica diferenciada, considerando variados aspectos. De acordo com este paradigma, a noção de ciclo evolutivo linear e hierárquico é substituída pela ideia de “conexão e heterogeneidade” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 500). Isto é, um ponto de uma estrutura pode (e deve) ser conectado a qualquer outro; apesar disso, cada um preserva suas particularidades. Esses aspectos se relacionam ao princípio da multiplicidade, o qual postula a não existência de uma individualidade que funcione como pivô para uma posterior ramificação (conforme se observa em uma estrutura arborescente). Dessa forma, os autores apontam que o paradigma rizomático se assemelha à imagem de uma trama neuronal.

Além desses, os pesquisadores ressaltam mais três aspectos inerentes à metáfora do rizoma, a saber: (1) o “princípio de ruptura a-significante” (DELEUZE; GUATARRI, 1995 *apud* JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 500); (2) o da cartografia; e (3) o da decalcomania. O primeiro ressalta que a estrutura rizomática pode ser quebrada e essa quebra implica modificações, o que oportuniza a formação de novas estruturas. Isto é, essa estrutura permite a quebra de um ponto e sua retomada a partir de uma nova construção. Já o segundo e o terceiro postulam que o rizoma se assemelha a um mapa, tendo em vista que sua estrutura não se organiza sob uma estrutura hierarquizada – conforme a estrutura arborescente –, mas se configura como variável, reversível e passível de modificações.

Dito isto, é possível realizar uma correlação entre o paradigma construtivista de ensino e a metáfora do rizoma. Diferentemente do paradigma tradicional, em que o ensino se dá de maneira hierarquizada, no paradigma construtivista o enfoque está na interação entre os sujeitos, bem como na sua historicidade no processo de aprendizagem. Desse modo, o segundo considera a relação entre as noções de conexão e heterogeneidade inerentes a uma estrutura rizomática, haja vista que a interação pressupõe a conexão entre os sujeitos e não uma relação de hierarquia entre eles. Arelado a isso, o





reconhecimento da historicidade de cada sujeito garante a preservação de suas particularidades. É válido destacar ainda, que essa perspectiva vai de encontro à noção de que a aprendizagem ocorre ao passo que o aluno possui inteligência inata ou a partir das experiências escolares, no que se refere a conteúdos específicos.

Nessa perspectiva, o paradigma construtivista pode ser correlacionado ao princípio da ruptura a-significante e a noção de (re)construção do conhecimento. De acordo com esse paradigma, o conhecimento se (re)constrói em um processo contínuo que contribui para a formação dos sujeitos, os modificando e oportunizando o desenvolvimento de novas aprendizagens. No que se refere aos princípios da cartografia e decalcomania, se observa que retomam a necessidade de diversidade de métodos, justificada pelo reconhecimento da complexidade do processo de aprendizagem, em detrimento da aplicação de métodos organizados em passos formais linearmente configurados, conforme explanado anteriormente em referência aos encaminhamentos metodológicos associados ao paradigma tradicional de ensino.

### 3 FUNDAMENTOS E CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Considerando o objeto de estudo em questão, esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo de pesquisa e se configura como um estudo de caso de base etnográfica. Tal enquadramento se justifica pelo interesse deste estudo no que concerne à interpretação e subjetivação dos dados, ou seja, no “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) inerentes à produção humana. Enquadra-se, ainda, na abordagem etnográfica, tendo em vista a inserção do pesquisador no universo pesquisado. Desse modo, há a aproximação do pesquisador em relação ao objeto de investigação e acompanhamento do curso de suas ações (MATOS, 2011). Busca-se, com isso, uma interpretação mais precisa em relação aos dados analisados.

Tal objeto consiste nos textos orais produzidos por um professor de Língua Portuguesa. Conforme apontado pelo participante, em entrevista realizada pela pesquisadora e gravada em áudio, esse professor está vinculado à Rede Pública Estadual de Educação, da cidade de Campina Grande-PB. Possui graduação em Letras – habilitação em Língua Portuguesa –, graduação incompleta em Língua Francesa e Mestrado em Linguagem e Ensino. Graduou-se em Letras no ano de 2009 e, à época da coleta dos dados, já exercia a docência há sete anos. Sendo assim, assumimos a relevância da análise da atividade docente de professores egressos do ensino superior e que já atuaram em diferentes contextos de ensino, uma vez que, de acordo com Nono e Mizukami (2006), o professor se encontra





em formação constante e consolidada a partir das experiências vivenciadas ao longo de sua atuação nesses contextos.

Embora esse participante ministre aulas em todas as turmas do Ensino Médio, para este texto, consideramos as aulas que foram ministradas em uma turma da primeira série dessa etapa de ensino. Durante o período de coleta dos dados, a sala de aula contava com uma média de 25 alunos. Esclarecemos que a escolha por esse nível de ensino se deu devido ao fato de que a partir da primeira série do ensino médio a atuação docente passa a ser mais influenciada pelas demandas provocadas por exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou até concursos públicos, tendo em vista que muitos jovens já buscam a aprovação nesses exames e o ingresso no mercado de trabalho.

Visando à análise dos textos orais produzidos pelo professor participante, foi realizado um acompanhamento não-interventivo de aulas de Língua Portuguesa, bem como aplicação do método de autoconfrontação<sup>5</sup> simples (ACS).

Através da ACS, vinculada à ergonomia do trabalho de tradição francófona, o trabalhador é conduzido a refletir criticamente acerca do próprio trabalho, da própria prática; de modo que não haja puramente a aplicação de uma técnica, mas a reconfiguração de situações laborais (LOUSADA, 2006). Através desse método, de acordo com Clot e Faïta (2000), o participante é conduzido pelo pesquisador à observação crítica acerca das próprias ações, no intuito de ser confrontado a respeito dessas. Para tanto, o pesquisador registra em áudio ou vídeo o trabalho desenvolvido pelo participante; este, por sua vez, observa esses registros, buscando refletir criticamente acerca do próprio trabalho.

Neste artigo, utilizamos como corpus<sup>6</sup> de pesquisa gravações em áudio referentes a 10<sup>7</sup> aulas realizadas pelo participante e a três sessões de ACS. Essas sessões foram gravadas em vídeo pela pesquisadora e realizadas após o período de gravação de todas as aulas. Cada sessão de ACS teve duração de 1 hora e foi realizada em local e horário definidos pelo próprio professor. Antes de dar início às sessões, o participante foi orientado a buscar observar suas ações passadas e refletir

<sup>5</sup> De acordo com Clot (2001), o método de autoconfrontação pode se configurar de três formas: a autoconfrontação simples (ACS), a autoconfrontação cruzada (ACC) e a extensão ao coletivo (EC). Contudo, a presente pesquisa se detém ao método de autoconfrontação simples (ACS), tendo em vista que não foi possível realizar a ACC e a EC a partir do conjunto de dados utilizado neste estudo.

<sup>6</sup> É importante salientar que os dados analisados são oriundos de uma pesquisa de especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCEG). Entretanto, este artigo não consiste em um recorte da pesquisa desenvolvida durante o curso e sim do corpus utilizado. Ressaltamos, também, que foi solicitado ao participante, bem como ao corpo gestor da escola onde atuava durante a realização da investigação em questão, as devidas autorizações e consentimentos para construção e utilização desse corpus.

<sup>7</sup> Embora apresentemos apenas excertos referentes a três aulas ministradas pelo professor, todas as aulas foram consideradas na análise de dados explanada neste texto. Tendo em vista a limitação de espaço, não apresentamos mais excertos.





criticamente acerca dessas, de modo que não se sentisse objeto de observação e de interpretação por parte da pesquisadora, mas desenvolvesse a própria interpretação em relação ao trabalho realizado. Tal posicionamento assumido pela pesquisadora está fundamentado nos apontamentos de Clot e Faïta (2000). Foi salientado, ainda, que ao longo das ACS o participante poderia tecer comentários acerca de diferentes trechos das aulas, de acordo com a sua escolha, e que poderia ficar livre para retornar, adiantar ou parar a gravação quando julgasse necessário. Além disso, a pesquisadora selecionou previamente alguns trechos das aulas ministradas pelo participante, a fim de que este refletisse criticamente acerca do que foi realizado em momentos específicos dessas aulas. Todavia, neste texto, apresentamos apenas reflexões alusivas aos comentários tecidos pelo professor, tendo em vista a limitação de espaço para explanação dessas.

### 3.1 Categorias e procedimentos de análise

Em conformidade com o quadro procedimental para análise de textos proposto pelo ISD, Bronckart e Machado (2004) afirmam que, para se compreender as ações desenvolvidas pelo professor – tendo em vista a relação linguagem/trabalho – é necessário que se considere a análise de uma rede de discursos, a qual, sob o ângulo metodológico, implica a inter-relação entre as “ações e textos produzidos no interior de uma situação de trabalho *stricto sensu* (linguagem no/como trabalho)” e os “textos produzidos em situações mais externas, sobretudo nos textos que prescrevem, avaliam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho *stricto sensu* (linguagem sobre o trabalho)” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Nesse sentido, tendo em vista a pergunta investigativa a que nos propomos responder, este estudo apresenta reflexões alusivas ao nível *enunciativo*<sup>8</sup> de análise proposto pelo ISD, uma vez que consideramos ser esse nível o mais coerente ao desenvolvimento das nossas reflexões. Sendo assim, a análise dos dados versa sob as *marcas de pessoas, dêiticos e modalizações*<sup>9</sup> presentes nos textos produzidos pelo professor participante deste estudo.

Segundo Bronckart (1999; 2006), as modalizações englobam os julgamentos, opiniões e sentimentos no tocante ao conteúdo temático e podem ser agrupadas em quatro conjuntos, os quais

---

<sup>8</sup> O ISD propõe a análise dos textos a partir de três níveis procedimentais: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. Todavia, segundo Lanferdini e Cristóvão (2017), “dependendo dos objetivos da pesquisa, nem todas as unidades de análise apresentadas em cada nível precisam ser contempladas” (p. 1242). Diante disso, neste estudo, pautaremos a análise do *corpus* apenas nas marcas de pessoa, dêiticos e modalizações mencionadas. Para a compreensão das demais unidades de análise, recomendamos a leitura de Bronckart (1999; 2006).

<sup>9</sup> Esclarecemos que assumimos as modalizações mencionadas como categorias de análise dos dados.





conservam quatro funções específicas inspiradas na teoria dos três mundos proposta por Habermas (1987). Esses mundos constituem dimensões que, mediadas pela linguagem, referem-se tanto às representações externas/compartilhadas quanto às individuais/cognitivas dos sujeitos, consistindo em “configurações de conhecimento” construídas cumulativamente e que apresentam dimensões “transindividuais” (BRONCKART, 1999, p. 33).

Nessa perspectiva, as modalizações podem ser classificadas da seguinte forma: (1) **modalizações lógicas**, que se referem ao mundo objetivo e, portanto, englobam a avaliação ou julgamento “acerca do valor de verdade das proposições enunciadas, que são representadas como possíveis, prováveis, improváveis” (BRONCKART, 1999, p. 132); (2) **modalizações deônticas** voltam-se ao mundo social e, portanto, abarcam avaliações ou julgamentos acerca de “valores sociais, apresentando os fatos enunciados como permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.”(BRONCKART, 1999, p. 132); (3) **modalizações apreciativas**, referem-se ao mundo subjetivo e, portanto, às avaliações ou julgamentos “mais subjetivos, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão de quem avalia” (BRONCKART, 1999, p. 132); (4) **modalizações pragmáticas**, as quais também se voltam ao mundo subjetivo e evidenciam aspectos referentes à “responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente” (BRONCKART, 1999, p. 132), explicitando sua capacidade de ação, suas intenções e razões.

Já as marcas de pessoas, conforme aponta Bronckart (2006), oferecem pistas acerca de como o enunciador é representado através do texto. Além disso, a utilização alternada de pronomes pessoais possibilita a identificação do estatuto individual ou coletivo representado no texto. Por fim, os dêiticos, segundo os autores, oferecem pistas que sinalizam lugar, tempo e os enunciadores envolvidos em uma dada situação. Nesse sentido, podem ser considerados como dêiticos: advérbios de lugar (como “aqui” e “ali”) ou de tempo (como “agora”, “hoje”); entre outras marcas linguísticas.

Tendo em vista essas sustentações, bem como o objetivo cunhado no presente estudo, buscamos, inicialmente, identificar os métodos de ensino (exposição verbal do conteúdo realizada pelo professor, repetição de conceitos, discussões temáticas em interação com os alunos, etc.) de Língua Portuguesa evidenciados ao longo das aulas em questão – considerando a *linguagem no/ como trabalho*. Posteriormente, com as sessões de ACS, analisaram-se os momentos em que o participante discorreu acerca das suas intenções/motivações em relação às suas próprias práticas, bem como das suas impressões a respeito dos alunos durante as aulas ministradas – *linguagem sobre o trabalho*.





Por fim, ressaltamos que, a seguir, será apresentado o detalhamento referente à análise dos dados em questão, no intuito de compreender as práticas desenvolvidas pelo participante, identificando os paradigmas de ensino evidenciados pelo dizer do professor.

#### 4 PARADIGMAS DE ENSINO REVELADOS PELO DIZER DO PROFESSOR

Conforme discutido, os paradigmas consistem em referenciais a partir dos quais se enxerga a realidade e se constrói conhecimento. Nesse sentido, os referenciais que se estabelecem em uma dada época sinalizam mudanças ocorridas na sociedade e exercem influência na educação.

Mais especificamente, no que se refere à atuação docente, essa influência pode ser percebida a partir da observação da prática diária dos professores sob diferentes ângulos de análise. Neste estudo, foram analisados os seguintes fatores: encaminhamentos metodológicos utilizados ao longo das aulas ministradas pelo professor participante e do relacionamento estabelecido entre ele e os alunos, além das reflexões tecidas por ele acerca desses fatores, durante as sessões de ACS.

Dito isto, a análise do dizer do professor ao longo das dez aulas observadas revelou que o encaminhamento didático-pedagógico utilizado pelo professor se pautou, sobretudo, na exposição verbal do conteúdo ou demonstração da matéria. Durante as aulas 01, 02, 03, 05, 06 e 08 foi utilizada apenas a exposição verbal. No decorrer das dez aulas, o participante discorreu acerca do estudo da *morfologia das palavras* e se utilizou, predominantemente, de definições acerca dos conteúdos abordados ou exemplificações referentes à estrutura de palavras previamente selecionadas ou lembradas por ele próprio no momento da aula. Quatro excertos referentes às gravações das aulas ilustram nossas afirmações no que se refere ao encaminhamento metodológico utilizado pelo professor, bem como da relação estabelecida com os alunos ao longo das aulas observadas. Conforme exemplificado no Quadro 01, que apresenta os excertos A, B e C:

Quadro 01: Exposição dos excertos A, B e C

Exposição oral de conceitos	Diálogo com os alunos
<b>Excerto A: Aula 01</b> “Como eu vinha falando pra vocês nas outras aulas, <u>Morfologia, como o nome aí está dizendo, é o estudo da estrutura das palavras.</u> (...) Morfema é a menor unidade de significação e constitui um elemento integrante de uma palavra”.	<b>Excerto C: Aula 03</b> Professor: <u>Eu tenho a palavra ‘garota’.</u> A partir dessa palavra, eu posso identificar várias ideias, várias informações. Por exemplo, ‘garota’ aí está em que gênero? Alunos: Feminino. Professor: E o que marca o feminino nessa palavra é esse ‘a’, que é o que a gente chama de





	desinência (...) Essa palavra está no singular ou no plural? Alunos: Singular. Professor: Por quê? Porque não tem o 's'. Então 'garota' não está no plural porque não apresenta a desinência de número/plural.
<b>Excerto B: Aula 02</b> “Na língua, há vários processos que vão criar palavras e que vão descrever como as palavras funcionam e é isso que a morfologia vai estudar. <u>Por exemplo, eu consigo dividir saleiro em pelo menos duas estruturas básicas.</u> Então, em saleiro, eu tenho a base do sentido – sal – e <u>eu tenho a base da palavra que acaba apontando para o fato de que esse objeto aqui contém sal.</u> Esse 'eiro' dá ideia de recipiente. Então a morfologia se preocupa com isso, com essas partes mínimas das palavras”.	

Fonte: *Corpus* da pesquisa (ver nota de rodapé nº 6)

Conforme destacado nos excertos A, B e C, a repetição do pronome pessoal “eu” sinaliza o estatuto individual predominante no desenvolvimento das aulas. No excerto A, o professor alude aos conteúdos explanados por ele em aulas anteriores, não interagindo com os alunos a respeito disto. Nos excertos B e C, embora também houvesse a oportunidade de interagir com os alunos – solicitando que eles próprios selecionassem as palavras a serem consideradas ao longo da explicação ou expusessem dúvidas a respeito do conteúdo ministrado, entre outras possibilidades de interação – o professor as seleciona e se volta ao conteúdo estudado.

Além desses apontamentos, é importante frisar que não foram mencionados com frequência, nos áudios referentes às aulas observadas, marcas de pessoa (vocês, ele, ela, eles, elas, etc.) que indicassem maior busca interativa, por parte do professor, de forma a estabelecer diálogo com os alunos. Diante disso, os textos/áudios em questão nos possibilitaram enxergar que, com a utilização predominante do método de exposição oral, bem como a falta de interação entre esses sujeitos, o professor é representado como centro do processo de ensino. Com isso, se desconsidera a importância das experiências vivenciadas pelos alunos; sua historicidade no processo de aprendizagem. Além disso, o destaque às definições e a respostas já esperadas contribui para o não envolvimento crítico dos alunos em relação ao que estava sendo estudado.

Desse modo, considerando a forma de condução das aulas, desse professor, durante as aulas gravadas e selecionadas para este estudo, observamos uma atuação voltada à transmissão do conteúdo abordado. Desse modo, é reservado aos alunos o papel de receptores do conhecimento transmitido. Portanto, durante a primeira etapa de construção dos dados, os encaminhamentos metodológicos





utilizados pelo professor demonstraram uma aproximação em relação ao paradigma tradicional de ensino e, conseqüentemente, a uma estrutura arbórea de organização laboral. Isto é, a condução do ensino se deu de maneira linear: partindo do professor em direção ao aluno e com a finalidade de se compreender o que estava sendo transmitido, de modo hierárquico.

Após as gravações das aulas, foram realizadas três sessões de ACS. Durante esses momentos, o professor avaliou suas aulas como expositivas e destacou a relação professor-aluno como dificuldade enfrentada ao longo das aulas. Tais reflexões vão ao encontro das nossas afirmações acerca do encaminhamento metodológico utilizado ao longo das aulas gravadas em áudio. Em contrapartida, ao ser conduzido à reflexão no que se refere à própria atuação, o professor demonstrou interesse em atuar de maneira distinta ao que foi realizado. O Quadro 02, a seguir, ilustra nossas afirmações acerca dos comentários tecidos pelo professor e apresenta trechos extraídos de uma sessão de ACS, durante a qual o professor comenta as aulas 01, 02 e 03, apresentadas anteriormente, no Quadro 1.

Quadro 02: Exposição dos excertos D, E e F

<b>Excerto D:</b> “É uma aula muito expositiva, né? De muita informação (...). É até estranho, parece que você não está dialogando muito com os meninos... Pelo menos ouvindo a gravação dá essa impressão pra mim agora (...). É uma aula bem expositiva, realmente, por conta do tema que está sendo apresentado (...) nas aulas de gramática o conceito aparece lá como muito forte.	<b>Excerto E:</b> Enfim, eu estou pensando aqui que em uma próxima vez faria um pouco diferente. Essa turma, especificamente, era uma turma complicada, que eu precisava correr para poder dar conta do conteúdo mesmo, porque eles conversam muito (...). Às vezes a gente ‘marca’ o menino, né? Porque o menino fez uma pergunta ali e eu dei logo um corte, porque senão a gente não avança, não ia adiantar no conteúdo (...).”	<b>Excerto F:</b> Refletindo um pouco agora, eu acho que eu poderia fazer um pouco diferente no sentido de colocá-los mais pra construir alguns conceitos. Eu acho que isso vai se repetir, né? Provavelmente, eu estou sendo muito expositivo o tempo todo. (...) em vez de vir com o conceito, eu poderia pedir pra que eles identificassem elementos recorrentes e aos poucos ir construindo o conceito junto com eles.
--	--	---

Fonte: *Corpus* da pesquisa (ver nota de rodapé nº 6)

Observando os destaques referentes aos excertos D e F, é possível perceber que o professor reconhece sua centralidade no decorrer das aulas a partir da autoavaliação possibilitada pela escuta atenta dos áudios. Esse apontamento é reforçado pelo uso das seguintes modalizações: **apreciativa** (é até **estranho/parece** que você não está dialogando), manifestando um posicionamento do autor/enunciador enquanto aquele que avalia a situação apresentada indicando um julgamento insatisfatório acerca da própria atuação e da interação com os alunos; **lógica** (é uma aula expositiva, **realmente/ eu acho** que isso vai se repetir/ **provavelmente**, estou sendo expositivo o tempo todo),





demonstrando que o autor/enunciador avalia a situação apresentada, respectivamente, como fato certo, possível/provável.

Já nos excertos E e F, após essa avaliação insatisfatória, o professor reflete e sinaliza a necessidade de possíveis mudanças em sua atuação. Isso pode ser percebido através do uso de modalizações **pragmáticas** (em uma próxima vez eu **faria** um pouco diferente/ eu acho que eu **poderia fazer** um pouco diferente/ eu **poderia pedir** para que.../eu **precisava** correr para dar conta do conteúdo), evidenciando a responsabilização do autor/enunciador no tocante ao que foi realizado em aula, ao que motivou essa atuação.

Além das modalizações evidenciadas no dizer do professor, a presença de dêiticos (eu estou pensando **aqui** / refletindo um pouco **agora**) reforça a ideia de que de fato o professor realizou uma autoavaliação e/ou refletiu sobre as aulas em questão, buscando compreendê-las e reconfigurá-las.

Diante disso, é possível afirmar que, conduzido à autoavaliação, o professor demonstrou que reconhece a necessidade de interação com os alunos, de construção do conhecimento através de um processo contínuo realizado em conjunto com os alunos e da utilização de diferentes métodos de ensino. Entretanto, é possível inferir que o participante justifica a não realização dessa atuação em virtude da preocupação no tocante aos conteúdos que devem, necessariamente (eu **precisava** correr para poder **dar conta do conteúdo** mesmo) ser abordados na turma em questão, bem como da necessidade de hierarquização do ensino (porque **eles conversam muito**). Isso pode indicar a necessidade de formação acadêmico-profissional por parte do professor e/ou a afirmação de que o modelo hierárquico de ensino instituído na escola em questão não contribui para que o professor atue em interação com os alunos.

Desse modo, inicialmente, o professor demonstrou que a ideia de ensino hierárquico e/ou linear deve ser repensada. Sendo assim, a visão apresentada pelo participante indica o reconhecimento da necessidade de aproximação de um paradigma construtivista de ensino. Uma vez que se percebe pivô do processo de aprendizagem, o professor demonstra compreender a importância da interação e conexão com os alunos.

## 5 APONTAMENTOS FINAIS

No presente estudo, nos propomos a investigar os paradigmas de ensino presentes no dizer do professor. A partir da leitura dos dados construídos, bem como das sustentações teóricas apresentadas, percebeu-se que, no momento da aula, o participante evidenciou uma prática que se aproxima,





predominantemente, do paradigma tradicional de ensino. Entretanto, embora se justifique no tocante à necessidade de abordar conteúdos específicos em suas aulas, ao realizar as ACS o participante demonstrou reconhecer a necessidade de interação e construção do conhecimento a partir de uma lógica não hierárquica e/ou mais próxima do paradigma construtivista.

Diante disso, entendemos que, embora realize uma prática fincada em ancoragens tradicionais, a compreensão acerca dessa realidade mediante a autoavaliação expressa um “querer fazer” que merece ser reconhecido na atualidade como indicativo de possíveis demandas enfrentadas não só pelo professor, mas também pela comunidade escolar como um todo.

Essa constatação também sugere que a prática docente não está centrada em um paradigma único de ensino, mas pode se constituir a partir de diferentes paradigmas. Desse modo, essa prática pode se configurar como uma prática complexa, instável e que muito necessita de investigações que promovam sua compreensão enquanto atividade que pressupõe uma formação profissional específica.

Nesse sentido, nossas reflexões reiteram o pensamento de Behrens (1999), ao afirmar que as mudanças pelas quais a sociedade passou reivindicaram a emergência de paradigmas educacionais que abarcassem as demandas atuais. Em contrapartida, também reiteram o pensamento proposto por Leão (1999), de que nas escolas atuais ainda ocorre a abordagem tradicional originada de demandas emergentes no século XIX.

Sendo assim, como contribuição proposta a partir deste estudo, no tocante ao panorama em questão, apontamos que a promoção de contextos colaborativos de pesquisa, mediante os quais se reconheça/considere as avaliações/julgamentos dos professores acerca da própria prática, pode contribuir para que se compreenda de modo efetivo a realidade sócio-histórico-cultural educacional que (re)constitui as práticas docentes.

Desse modo, destacamos a pertinência de uma relação dialógica, não só entre professores e alunos, mas também entre meio acadêmico e comunidade escolar (academia e professor, aluno, gestão escolar, etc.), com vistas à compreensão do cenário de conflitos e incertezas que perpassa o fazer docente também sob a ótica do saber científico. Com isso, em conformidade com as sustentações de Moita Lopes (2006), se observa a necessidade de haver, na contemporaneidade, mais investimentos em pesquisas que se aproximem das práticas sociais, considerando o contexto de aplicação no qual estão situadas.



## REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução: Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, n. 185, mar. 2001. Não paginado.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. 2. ed. Madrid: Taurus, 1987.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012.
- LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVAO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA**, v. 33, n. 4, p. 1235-1269, 2017.
- LEÃO, D. M. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.
- LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.



MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

*Artigo recebido em: 03/06/2020*

*Artigo aprovado em: 22/07/2020*

*Artigo publicado em: 21/09/2020*

#### COMO CITAR

MACEDO, D. D. S.; ALVES, M. F.; RIBEIRO, R. M. Paradigmas de ensino revelados pelo dizer do professor. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02018, 2020.