

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

JULIANA IGLÉCIAS KOSBI

**POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTEXTUALIZADO E
SIGNIFICATIVO: CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
MEDIADA**

**JAGUARÃO
2024**

JULIANA IGLÉCIAS KOSBI

**POR UM ENSINO DE PORTUGUÊS CONTEXTUALIZADO E SIGNIFICATIVO:
CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas.

Orientador: Camila Gonçalves dos Santos do Canto

**JAGUARÃO
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

K94u Kosbi, Juliana Iglécias

Por um ensino de português contextualizado e significativo: contribuições da Experiência de aprendizagem mediada / Juliana Kosbi.

36 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2024.

"Orientação: Camila Gonçalves dos Santos do Canto".

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Práticas de Ensino. 3. BNCC. 4. Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

JULIANA IGLECIAS KOSBI

**POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTEXTUALIZADO E SIGNIFICATIVO:
CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12/06/2024.

Banca examinadora:

Profa. Dr^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof^a Dr^a Ida Maria Morales Marins

(UNIPAMPA)

Prof^a Dr^a Renata Silveira da Silva

(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/06/2024, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RENATA SILVEIRA DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/06/2024, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **IDA MARIA MORALES MARINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/06/2024, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1459565** e o código CRC **FB420186**.

Unipampa – Campus Jaguarão

Rua Conselheiro Diana, nº 650 - Jaguarão/RS - CEP: 96300-000

Telefones: (53) 3261-4269, (53) 3240-5450

Dedico este trabalho a todos os professores que tive ao longo de minha vida acadêmica, os ruins, os bons e os excelentes ao qual jamais esquecerei.

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à minha estimada professora orientadora, Camila Gonçalves dos Santos do Canto, pela orientação dedicada, pela paciência e apoio ao longo do processo de elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço do fundo do coração todos os ensinamentos compartilhados, os *feedbacks* construtivos e principalmente as palavras de encorajamento, foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Estendendo meus sinceros agradecimentos aos meus queridos filhos e companheira, que por muitas vezes não estive com vocês para poder realizar este sonho, muito obrigado pela compreensão, pelo amor incondicional e pelo apoio emocional durante os momentos desafiadores desta caminhada, que digase de passagem, não foi curta. A todos vocês, minha profunda gratidão por tornarem esse trabalho uma realidade e por serem uma fonte constante de inspiração, tudo é por vocês: Milena, Rafaela, Miguel e Manu.

Muito Obrigada!

Juliana Iglécias Kosbi

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho, de cunho qualitativo, apresenta uma reflexão sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de compreender e discutir, a partir de revisão bibliográfica, metodologias de ensino que possam contribuir para um processo de construção de conhecimento significativo e contextualizado no ambiente escolar. Para tanto, tomamos como aporte teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ano de 2018, que é um documento de caráter normativo que o conjunto de saberes da educação básica, em diálogo com Antunes (2003) que defende a necessidade de uma proposta pedagógica que rompa com paradigmas tradicionais, de forma que haja um encontro contextualizado entre o ensino da língua e o ensino da gramática focado no interacionismo e que vá além disso, abarcando também a análise textual e a interpretação de texto. Unindo-se aos autores supracitados, apresentaremos ao leitor a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM - de Reuven Feuerstein (1994), que trata da importância da interação entre indivíduos e o quanto ele é influenciado e motivado pelo ambiente onde está inserido. A reflexão feita a partir do referencial teórico apresentado não só coloca em discussão a importância do papel ativo da escola e das metodologias, mas também a função do professor no processo de mediação das práticas de ensino de língua portuguesa. Concluímos que o professor, quando bem alinhado e articulado aos documentos oficiais e recursos metodológicos, atua na condição de mediador que não transmite apenas conhecimentos, mas dá sentido ao conteúdo que está sendo apresentado.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa; práticas de ensino; BNCC; Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada.

ABSTRACT

The goal of this qualitative research is to present a reflection on Portuguese language teaching practices, with the aim of understanding and discussing, based on a bibliographical review, teaching methodologies that can contribute to a process of building significant and contextualized knowledge in the school environment. To this end, we took as a theoretical contribution the National Common Curricular Base (BNCC), which is a normative document that establishes competencies and skills, in dialogue with Antunes (2003) who defends the need for a pedagogical proposal that breaks with traditional paradigms, of so that there is a contextualized encounter between language teaching and grammar teaching. Joining the aforementioned authors, we will introduce the reader to the Theory of Mediated Learning Experience - EAM - by Reuven Feuerstein (1994), which deals with the importance of the individual and how much he is influenced and motivated by the environment in which he is inserted. The reflection based on the theoretical framework presented brings into discussion the importance of the active role of the school and methodologies, but also the role of the teacher in the process of mediating Portuguese language teaching practices. We conclude that the teacher, when well aligned and articulated with official documents and methodological resources, acts as a mediator who not only transmits knowledge, but gives meaning to the content that is being presented.

Keywords: Teaching Portuguese Language; Teaching practices; BNCC; Mediated Learning Experience Theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Palavras Iniciais da Autora.....	14
1.2 Contextualizando a presente pesquisa.....	15
2 COMPREENDER E ENSINAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	18
2.1 Precariedades e Urgências.....	19
2.2 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino da língua portuguesa na escola.....	21
2.3 Ensino contextualizado de Português: Um olhar a partir da visão de Irandé Antunes.....	25
2.4 A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada.....	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

1.1 Palavras Iniciais da Autora

Para começar a introdução deste trabalho é importante esclarecer as inquietações que me levaram a escolher este tema. Volto lá atrás quando eu era apenas uma aluna de ensino médio, onde sentava na sexta classe em uma sala com 30/31 alunos, nunca fui aluna destaque, mas sempre fui muito estudiosa e participativa. Naquela época o professor era a autoridade da sala e deveria ser respeitado e idolatrado, suas palavras eram lei e se alguém ousasse desrespeitá-lo, era punido severamente, tínhamos receio até mesmo de tirar dúvidas. Sobre os conteúdos, eram muitos e tínhamos que copiar todos, não existia a facilidade do Xerox ou de uso de celulares para fotografar. Lembro-me claramente de ter aulas muito cansativas e extensas, mas como era muito jovem achava que era assim mesmo e que o importante era aprender e passar de ano.

Em 2017, comecei minha graduação na universidade, e conheci um professor que as aulas eram sempre muito pensadas, desde o momento em que ele entrava na sala de aula o aprendizado começava, para cada linha que lêssemos havia um propósito, se escrevêssemos escreveríamos para alguém e a aula passava tão rápido que dava tristeza quando terminava. Em contraponto também conheci outros professores que estavam mais preocupados em atingir os conteúdos do que mesmo saber se algum aluno entendeu o que ele tentou ensinar, e eram professores de muita qualidade, mas faltava o detalhe, o brilho no olho, o encantamento. Como mãe também trago essa preocupação para minha casa, pois sempre eduquei meus filhos para serem bons alunos, mas nos últimos tempos as reclamações e a desmotivação viraram algo comum pelos corredores de minha casa, se queixam de só utilizarem o livro didático, mencionam estar desgastados das decorebas de certos conteúdos, de aulas chatas sem sentido algum e muitas outras reclamações, o que torna a ida para escola um martírio. Para complementar e finalizar esta breve história, no meio do ano passado fui estagiar em uma escola municipal -EJA- para ser mais específica. Quando fui fazer minhas observações me deparei com aulas de língua portuguesa totalmente mecânicas, com alunos interessados, mas não correspondidos pelo seu professor. Foi neste momento que soube que este seria um assunto de muita relevância para pesquisar, não só por mim, uma futura educadora, mas também

para contribuir com o ensino de qualidade para as futuras gerações que tanto almejamos.

1.2 Contextualizando a presente pesquisa

Falar de educação nos dias atuais é muito complexo, pois abrange muitos aspectos. Nesta pesquisa, se faz necessário deixar claro que o objetivo principal não é apontar culpados, mas sim através de uma reflexão poder discutir hipóteses que possam vir a ajudar as gerações futuras a encontrar soluções para o tipo de ensino que desejamos para nossos alunos. Em conformidade ao que afirma Rios (2010, p. 21) aqui tem-se o propósito de verificar qual o sentido desse conhecimento, “chamado de ciência do ensino, dessa prática, chamada de arte de ensinar”, porque quando se dá novas conotações ao ato de ensinar e aprender, é possível questionar até mesmo qual a finalidade que o gesto docente tem. O mesmo vale para o papel do professor, segundo a autora, é necessário rever e investigar a respeito de fundamentos e princípios socialmente definidos, como os valores que norteiam a prática docente. Valores que impulsionam os profissionais a se aperfeiçoarem e, isso, só é possível ao perguntar-se criticamente sobre o sentido da atuação profissional dos professores (Rios, 2010).

É muito importante lembrar que só em meados do século XX o processo de expansão da escolarização básica no país começou, e que seu crescimento, em termos de rede pública, começou no fim dos anos 70 e início dos anos 80 (Brunimi, s.d.). Olhando para os dados nacionais Brunimi (s.d.) afirma que o Brasil ocupa o 53° em educação (PISA) e que “O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos foi registrado em 28% no ano de 2009 (IBOPE), 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e escrita.

Tendo em vista os dados expostos, aponta-se os seguintes questionamentos: De que forma os professores podem propiciar experiências de aprendizagem que despertem/motivem as aulas de língua portuguesa? E como a escola pode corroborar neste desafio?

Medici (2023) ao citar o artigo de Chaves e Ribeiro (2021), que elaboraram uma pesquisa bibliográfica, observaram e compreenderam as dificuldades referentes ao ensino de leitura no âmbito escolar. As autoras buscaram dialogar com

professores de Língua Portuguesa sobre a leitura e o incentivo da leitura no contexto escolar e, para isso, elas realizaram a aplicação de um questionário em uma escola municipal do estado do Espírito Santo com professores do 6° ao 9° ano do ensino fundamental e concluíram que:

[...] 80% dos professores concordam que os alunos apresentam desinteresse nas aulas, principalmente na hora de ler textos, mas que mudam as estratégias de leitura para que possam motivá-los, por tanto, retomam com o exercício de leitura solicitando que reflitam sobre o texto e compreendam, desse modo, a relevância da leitura (Medici, 2023, p. 18).

Diante da pesquisa das autoras, Medici (2023, p. 18) afirma que Chaves e Ribeiro (2021) constataram que “os discentes apresentam dificuldades com a leitura e a interpretação, mas que essas dificuldades podem ser sanadas mediante práticas de ensino que motivem os alunos a participarem” das atividades propostas.

Para Bagno (2020), o ensino de gramática normativa de maneira restrita é até mesmo obsessiva que beira a paranóia de classificar classes gramaticais e regras da língua portuguesa, não formam um bom usuário da norma culta de nossa língua, isto é, a mera classificação de palavras não garante um usuário proficiente.

Irandé Antunes (2007, p. 53) corrobora com essas afirmações ao dizer “que o ensino da gramática não indica que o estudante saiba fazer uso da língua”, para ela a língua e a gramática são coisas diferentes, isto é, saber gramática não é o suficiente para o falante ter uma performance verbal eficaz aos seus objetivos de comunicação. Desse modo, conhecer gramática não é o suficiente para conseguir ler e escrever com sucesso os mais variados gêneros textuais e suas distintas formas, uma vez que nem todos esses gêneros exigem uma linguagem socialmente prestigiada.

Em uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Rosa (2022) realizou uma profunda análise sobre o ensino de gramática na aula de português. A pesquisadora fez um plano de aula com vários gêneros textuais como: memes da internet, poemas, contos e crônicas, os conteúdos foram expostos em slides, apresentados para os alunos para descobrir seus conhecimentos prévios sobre os assuntos. Em seguida, a educadora utilizou de perguntas norteadoras para debater com os estudantes utilizando uma linguagem mais contemporânea em sua prática pedagógica. A pesquisadora/estagiária pôde constatar a necessidade de um ensino da gramática da Língua Portuguesa não de modo isolado, limitado a nomenclaturas

e a norma padrão da língua. Segundo Rosa (2022), os estudantes permaneceram participativos e perceberam que a pontuação acaba tendo influência na coesão e coerência de um texto. Para finalizar, os estudantes debateram sobre esses conceitos, relacionando o conto “Dançando com o morto” (aula anterior) com os conceitos estudados. A pesquisadora relatou também, que foi possível constatar que os alunos perceberam que a pontuação interfere, inclusive na fala, e que é de extrema importância na interação, isto é, na transmissão de uma mensagem entre dois interlocutores. Rosa afirma ainda que existem muitos “estudos acerca do ensino da Língua Portuguesa na ótica da gramática contextualizada e sobre qual seria a melhor maneira de colocá-lo em prática em uma aula” (Rosa, 2022, p. 42), porém constata que a elaboração de um plano de aula exige muito empenho de um professor e que isso não é uma tarefa fácil. Assim, com base neste cenário, afirma que é necessário refletir “sobre possíveis falhas que ocorrem na escolha das metodologias de ensino utilizadas, quais são as finalidades das produções propostas pelos professores e como ensinar a Língua Portuguesa” (Rosa, 2022, p. 42).

No artigo de Dutra (2013) a pesquisadora expõe a importância do uso da escrita e oralidade na aula de língua portuguesa, tendo em vista que entre os objetivos do ensino da língua portuguesa está o desenvolvimento da capacidade dos alunos de se comunicarem, ou seja, de sua capacidade discursiva. Desse modo, a oralidade não pode ser deixada de lado nas aulas de língua portuguesa, pois nas palavras da autora: “essa capacidade discursiva dá conta do trânsito do sujeito, pelas várias situações de interlocução”, em outras palavras, utilizando a língua oral e escrita o aluno desenvolve-se por inteiro (Dutra, 2013, p. 35).

Por esses motivos e pelos motivos pessoais descritos acima, resolve-se desenvolver este TCC, por meio da seguinte pergunta norteadora: De que forma as práticas do professor podem influenciar no interesse dos alunos pela aula de Língua Portuguesa? O objetivo geral deste trabalho é discutir, por meio de revisão bibliográfica, de que forma as práticas escolares podem contribuir para tornar as práticas de ensino de língua portuguesa mais produtivas e significativas. A partir do objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos: (1) discutir como a BNCC orienta os educadores no uso de metodologias em sala de aula; (2) refletir, pelo olhar de Irandé Antunes, como se elabora uma aula de língua portuguesa contextualizada e produtiva; (3) conhecer e refletir como a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM¹), proposta por Reuven Feuerstein pode contribuir

1- A Experiência de Aprendizagem Mediada proposta por Reuven Feuerstein é um dos passos para chegar-se na Teoria da Modificabilidade Cognitiva.

para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, tomamos como aporte teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Irandé Antunes (2003), Terezinha Azerêdo Rios (2010) e Reuven Feuerstein (1994), dentre outros artigos acadêmicos.

Assim, para que seja possível alcançar os objetivos propostos, este trabalho segue um fio condutor a partir da seguinte organização: (1) introdução; (2) percurso teórico intitulado “Compreender e ensinar no mundo contemporâneo”, o qual se divide em seções distintas acerca da temática e, por fim, (3) as considerações finais.

2 COMPREENDER E ENSINAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A educação nos dias atuais enfrenta uma série de desafios e oportunidades únicas. Por um lado, avanços tecnológicos estão transformando a forma como aprendemos e ensinamos, proporcionando acesso a recursos educacionais e permitindo novas modalidades de ensino. Por outro lado, enfrentamos questões urgentes, como a necessidade de garantir equidade no acesso à educação, a adaptação dos currículos para preparar os alunos para um mercado de trabalho competitivo e em constante mudança e principalmente a promoção de ambientes escolares seguros e inclusivos. Nesta perspectiva, Rios (2010) explica que não se trata de refazer percursos já realizados, mas sim de retomar reflexões neste mundo globalizado e fragmentado, no qual o professor atual tem que desenvolver seu trabalho e afirma o mesmo a respeito da Didática:

O propósito, aqui, é procurar verificar o sentido desse conhecimento, chamado de ciência do ensino, dessa prática, chamada de arte de ensinar, no momento em que ensinar e aprender ganham novas conotações e em que se questiona até mesmo a própria finalidade do gesto docente. (Rios, 2010, p. 22-23).

Sendo assim, precisamos ir além do mero domínio de conhecimentos acadêmicos e promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e colaboração, que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional no mundo atual. Rios (2010, p. 26) afirma também, que a principal tarefa da educação/escola é formar cidadãos “ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento”. Assim, as pessoas poderão usar seu conhecimento para atuar no mundo criativamente e também criticamente, modificando seu contexto social, exercendo seus direitos e, sendo, verdadeiramente, pessoas felizes. A autora lança luz sobre a felicidade como um direito mesmo nos dias atuais dizendo que “pode parecer romântico, e às vezes até piegas, mencionar a felicidade como objetivo de nossa vida ou de nosso ofício de educadores” (Rios, 2010, p. 26) e afirma que essa é justamente a razão maior para definir-se o papel do educador e da escola.

Diante desses desafios, é fundamental que educadores, pais, governo e a sociedade como um todo trabalhem juntos para promover uma educação de qualidade, que seja acessível, relevante e significativa para todos os alunos, Isso

requer investimentos em infraestrutura educacional, formação de professores, atualização dos currículos e promoção de uma cultura de aprendizagem.

2.1 Precariedades e Urgências

A falta de práticas de ensino de sucesso na aula de Língua Portuguesa é uma questão que impacta negativamente o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina fundamental. Sem uma abordagem metodológica clara e eficaz, os alunos podem enfrentar dificuldades na compreensão e na aplicação dos conceitos linguísticos e literários. Como menciona Rios, a comunicação eficiente depende de muito mais do que o educando repetir falas do educador, isto é, não depende do mero fato de conhecer construções cognitivas, mas sim da:

[...] experiência de comunicação vital com um objeto que, em sala de aula, se dá por intermédio e no encontro entre dois seres: o aluno e o professor. A existência ou não disso que aqui estou chamando de encontro é responsável pelo colorido especial de uma aula; é o que pode fazer de tanto para aluno como para professores- uma experiência prazerosa ou, em contraste, uma penosa obrigação (Rosa, 1998, p. 9-10).

Uma das consequências mais evidentes da falta de práticas adequadas é a desmotivação dos alunos. Quando as aulas carecem de estrutura e direcionamento, os estudantes podem se sentir perdidos e desinteressados, resultando em baixo engajamento e aproveitamento insatisfatório.

Além disso, a ausência de uma prática de ensino bem definida pode levar a uma falta de progresso no desenvolvimento das habilidades linguísticas, como leitura, escrita, compreensão textual e expressão oral. Sem orientação adequada, os alunos podem não saber como melhorar suas competências linguísticas e literárias. Antunes corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada(ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar (Antunes, 2010, p. 19-20).

Outro problema decorrente da falta de práticas de ensino coesas é a dificuldade em avaliar o progresso dos alunos de forma objetiva e consistente. Sem

um plano de ensino estruturado, os professores podem ter dificuldade em identificar as necessidades individuais dos alunos e em fornecer feedback construtivo para ajudá-los a melhorar. No entanto compreendemos que quando se trata de ensinar, também existe uma parte voltada para o interesse e motivação individual de cada aluno, o foco deste trabalho está direcionado para as práticas de ensino e o uso que o professor faz delas, mas não podemos atribuir o sucesso ou o fracasso de uma aula de língua portuguesa somente a aplicação de metodologias.

Segundo Antunes (2010), em nenhum momento se deve deixar de reconhecer a falta de políticas públicas de valorização do trabalho dos professores, que são reduzidos quase sempre à “tarefa de dar aulas”, que não tem tempo algum para ler, para pesquisar e para estudar. Esses professores conseguem apenas ficar “Passando” e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova, no que ela chama de “cenário nada convidativo (e muito menos poético!) de prédios decorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola” (Antunes, 2010, p. 17). Porém mesmo frente a estas limitações, faz-se necessário chamar os professores para esta conversa e reflexão com o intuito de inquieta-los e assim estimulá-los à mudança. Ainda para Antunes (2010), é preciso dizer-lhes que até mesmo essas coisas que não dependem diretamente de nós, às vezes, começam a mudar porque denunciamos ou porque lutamos para que haja uma mudança.

Sendo assim, combater a falta de um ensino de línguas contextualizado e significativo, é essencial para que os alunos se motivem ao aprendizado, é de suma importância que os professores invistam na elaboração de planos de aula detalhados, que incluem objetivos claros, estratégias de ensino variadas e recursos adequados. Além disso, é importante que os educadores estejam abertos a experimentar novas técnicas pedagógicas, buscando sempre aprimorar sua prática docente.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino da língua portuguesa na escola

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada em 2017, sendo homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro daquele ano. A BNCC é uma atualização de documentos educacionais anteriores, e estabelece as competências e habilidades que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, servindo como referência para a elaboração dos

currículos escolares em todo país. Porém, deve-se ater neste TCC ao fato de que este documento é quem estabelece as diretrizes para o ensino de Português, enfatizando a importância de abordagens metodológicas diversificadas e contextualizadas.

Ele sugere que as aulas de Português devem incorporar práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a reflexão sobre a língua e a valorização da diversidade linguística e cultural desde os anos iniciais do ensino fundamental. A BNCC demonstra uma grande preocupação com os alunos do ensino fundamental, desde os anos iniciais, onde é o início da alfabetização, em seguida na transição do quinto para o sexto ano, onde ocorrem várias mudanças no ambiente escolar e depois nos anos finais que são os anos onde os alunos passam por várias mudanças fisiológicas, psicológicas e a escola para muitos vira um refúgio, um lugar de acolhimento. Como pode-se observar no parágrafo a seguir:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2018, p. 58).

O documento traz um olhar de cuidado sobre o aluno desde os anos iniciais, mostrando a importância de ter uma base sólida, quando menciona que os componentes curriculares tematizam diversas práticas e consideram as temáticas tradicionais e contemporâneas. Destaca ainda que os dois primeiros anos da alfabetização são os mais importantes uma vez que ler e escrever oferece algo novo e surpreendente aos educandos, isto é, permite ao educando depois de se inserir na cultura letrada a possibilidade de construir novos conhecimentos.

A Diretriz, também traz uma preocupação com a transição dos alunos quando possuem apenas um professor e ao avançar de ano deparam-se com vários professores especialistas e a separação das disciplinas de português, matemática entre outras, aumentando suas dificuldades e orienta que: “devem ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre

as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas” (Brasil, 2018, p. 59). Segundo o documento, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas e realizar essas adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, apoiam os alunos nesse processo de transição podendo, assim, evitar qualquer tipo de ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.

Para os anos finais do ensino fundamental a BNCC apresenta uma preocupação ainda maior, pois, é durante este período que os estudantes inserem-se a uma faixa etária de transição entre a infância e adolescência, marcada por intensas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. E durante esse período é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos pois:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2018, p. 60).

Além disso, a BNCC ressalta a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes gêneros textuais, incentivem a leitura e a produção de textos, e estimulem o uso da língua em diferentes contextos sociais.

Após conhecer as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, nos deteremos especificamente no que a BNCC sugere no contexto da aula de língua portuguesa, visando as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Essas tecnologias, assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, para as quais a linguagem é uma forma de ação no mundo de maneira “interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67).

A BNCC lança luz também sobre a importância das (TDICS), com seus hipertextos e conectividade levando em consideração o lado positivo e negativo desta nova ferramenta educacional que se caracteriza como uma demanda da

escola atual e que deve estar também no centro das práticas de linguagem e produção de texto, pois são fundamentais para que o aluno consiga agir no mundo de maneira ética e responsável. Nesse sentido, o documento orienta também que é preciso “saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (Brasil, 2018, p. 70). A BNCC esclarece que ao trabalhar-se com as TDICS e os gêneros textuais produzidos e/ou que circulam no ambiente digital, não deve-se deixar de lado os outros gêneros textuais já consagrados na escola como:

[...] notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc”, trata-se então de contemplar os antigos letramentos e também “os novos, essencialmente digitais” (Brasil, 2018, p. 70).

Conjuntamente, destaca a importância da leitura como base fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Ela enfatiza a necessidade dos alunos serem capazes de compreender, interpretar e analisar uma variedade de textos, desde os textos literários até os informativos e digitais.

Além disso, a produção textual é valorizada, com ênfase na capacidade dos estudantes de expressarem suas ideias de forma clara, coerente e coesa. Isso inclui não apenas a escrita de textos, mas também a oralidade, considerando a comunicação como um processo que envolve diferentes modalidades linguísticas. Cabe então ao componente de Língua Portuguesa:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 68).

De igual forma ao já exposto, o documento elucida a importância da reflexão sobre a língua, levando os alunos a compreenderem sua estrutura, funcionamento e variedades linguísticas. Pode-se verificar isso no excerto abaixo:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma

ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70).

Sendo assim, por consequência, tem-se aqui o estudo da gramática, mas de maneira contextualizada e funcional, relacionando os aspectos formais da língua com sua utilização prática. Esse estudo se dará de maneira híbrida a leitura e produção de textos, reflexão sobre os usos da língua nesses textos multissemióticos, isto é, será construído de maneira concomitante à:

[...] comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos (Brasil, 2018, p. 80).

Além do que está mencionado acima, cabe a realização de reflexões sobre variações linguísticas, “em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais” (Brasil, 2018, p. 81). Outro ponto relevante é a valorização da diversidade linguística e cultural, reconhecendo e respeitando as diferentes variedades do português falado no Brasil, bem como as diferentes manifestações culturais presentes na produção textual.

Assim, segundo a normativa, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as mais diversas e plurais realidades e variações linguísticas a fim de combater o preconceito linguístico e também propiciar discussões sobre línguas ameaçadas de extinção, as quais, ao desaparecerem, levam consigo um recorte da realidade ou da cultura que só poderia existir ou ser caracterizada por aquela língua (Brasil, 2018).

Em síntese, a BNCC sugere uma abordagem da aula de língua portuguesa que privilegia a formação de alunos competentes linguisticamente, capazes de compreender, produzir e refletir sobre a linguagem de forma crítica e autônoma, considerando as demandas da sociedade contemporânea.

2.3 Ensino contextualizado de Português: Um olhar a partir da visão de Irandé Antunes

No ensino de Português comunicativo e contextualizado, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico e interativo, onde os alunos são incentivados a se expressar livremente e a compreender a língua dentro de situações reais de comunicação, no entanto nas salas de aula de muitas escolas não é o que ocorre, muitos educadores ainda cultuam o ensino da língua portuguesa descontextualizada, tratando a aula de linguagem como uma mera disciplina “isolada” esquecendo da sua principal função a comunicação. Antunes concorda e faz pertinentes reflexões e orientações para o ensino de língua portuguesa, para que professores possam construir alternativas para suas atuações no cotidiano da sala de aula de língua portuguesa e tornar suas aulas mais envolventes e eficazes.

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade “sujeitos inexistentes” (Antunes, 2003, p. 17).

O professor deveria promover atividades que estimulem a participação ativa dos alunos, como discussões em grupo, simulações de diálogos cotidianos e projetos colaborativos, ao invés disso o que realmente ocorre são aulas mecânicas sem qualquer aporte metodológico, onde o professor continua sendo um mero repetidor de conteúdos, tornando a aula de língua portuguesa monótona e sem sentido algum para os alunos. Segundo Antunes é necessário estratégias de ensino e reflexões sobre o “insucesso escolar e o papel do professor, sem perder de vista que o problema da escola transcende em muito a escola” (Antunes, 2003, p. 10). O professor pode ensinar a língua de maneira contextualizada e significativa. Com uma abordagem prática embasada em teorias pedagógicas sólidas, repensando práticas em sala de aula criando ambientes propícios ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes. Irlandé menciona que não deseja, “como interlocutor, o professor passivo, mero aplicador de receitas ou repetidor de conteúdos. Me dirijo àqueles que, inquietos e inconformados, buscam novas trilhas” (Antunes, 2003, p. 11).

Em vez de se concentrar apenas em regras gramaticais isoladas, o ensino deve se basear em contextos autênticos, nos quais os alunos terão oportunidade de aplicar o que estão aprendendo em situações do mundo real. Segundo Irlandé é necessário uma profunda análise sobre a prática pedagógica, onde em muitos

aspectos “ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (Antunes, 2003, p. 19) conduzindo-nos por um percurso reflexivo, onde somos desafiados a questionar nossas abordagens, métodos e estratégias de ensino da língua portuguesa.

Antunes ressalta que como educadores devemos repensar não apenas o que ensinamos, mas como ensinamos, ressaltando a importância da interação professor/aluno como elemento central do processo de aprendizagem e afirma que:

[...] adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela voz, pela comunicação, pela atuação e interação verbal, pela linguagem, enfim. Tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a idéia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre, apáticos (Antunes, 2003, p. 16).

O objetivo principal de uma aula comunicativa e contextualizada é desenvolver habilidades de comunicação nos alunos, capacitando-os a compreender e a se fazerem compreender em diferentes contextos sociais e culturais. A ênfase é colocada na fluência, na compreensão contextual e na capacidade de interagir de forma eficaz em diversas situações comunicativas, sendo assim, é possível perceber que há empenho nas práticas escolares em deixar a escola com maiores condições de êxito, porém é necessário também fazer-se “constatações menos positivas, acerca de como acontece a atividade pedagógica de ensino do português” (Antunes, 2003, p. 24). Partindo-se aqui do fato de que uma aula de língua portuguesa deveria trabalhar os quatro campos da linguagem: a oralidade, a escrita, a gramática e a leitura com o mesmo empenho sem discriminar se um é mais relevante que outro, mesmo assim a realidade das salas de aula de língua portuguesa é bem diferente. Ainda hoje, é muito comum encontrar professores que acreditam que, ficar decorando conteúdos é a forma ideal de uma aula de linguagens, esquecendo que a fala e a escrita são pontos importantíssimos para a comunicação. Como nos elucida Irandé, no que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se pode constatar: “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” (Antunes, 2003, p. 24), já na escrita:

[...] uma prática mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na

memorização pura e simples de regras ortográficas: que muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia.”(Antunes, 2003, p. 26).

No campo da gramática, que é considerada por muitos educadores o “conteúdo” mais importante, Irandé afirma que o ensino se dá de forma descontextualizada, de forma desvinculada do uso real da “língua escrita ou da falada na comunicação do dia-a-dia.” (Antunes, 2003, p. 31). No que tange a leitura tem-se:

[...] atividades centradas nas habilidade mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal-quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto” (Antunes, 2003, p. 27).

Sendo assim, as aulas de língua portuguesa se apegam apenas a velha decoreba tradicional de conteúdos, sem fazer sentido algum para os alunos tornando a aula cada vez menos atraente e produtiva. Para corroborar essa ideia trago o excerto abaixo.

Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e as suas limitações também- equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com “encontros de pessoas em atividades de linguagem” e, muito menos ainda, com “encontros de interação (Antunes, 2003, p. 30).

Ao adotar uma abordagem comunicativa e contextualizada, o ensino do português não apenas torna o aprendizado mais significativo e envolvente, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios da comunicação no mundo contemporâneo, no qual a interação intercultural e a habilidade de se expressar de maneira eficaz são cada vez mais valorizadas. Como observado por Antunes podemos, com exemplos práticos e reflexões teóricas criar, um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, onde o diálogo, a colaboração e a autonomia do aluno são valorizados. E enfatiza que na atualidade não existe mais lugar para o “professor repetidor” que é passivo à espera de que o digam o que fazer, o “novo perfil do professor é aquele do pesquisador que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (Antunes, 2003, p. 36). A autora ainda afirma que é possível sentir na pele que não dá mais para

“tolerar” uma escola que não alfabetiza, não forma leitores e, por consequência, “pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra serem autores de uma nova ordem das coisas” (Antunes, 2003, p. 37). Em sua obra Antunes afirma que tornar uma pessoa capaz de agir no mundo linguisticamente se caracteriza como um ato de cidadania, uma vez que com a palavra qualquer pessoa pode ser e agir no mundo o que quiser da maneira que quiser, então a proficiência linguística se caracteriza como um ato de liberdade.

A falta de motivação entre os professores é um desafio significativo que afeta não apenas o seu desempenho, mas também o ambiente educacional como um todo. Seguindo suas reflexões Antunes também coloca em pauta, uma certa resistência dos professores quanto ao uso de referenciais teóricos, dizendo querer “práticas”, essa afirmação pode caracterizar um certo descontentamento com explicações teóricas que lhes chegam nos eventuais “treinamentos”. Afirma que eles podem ter razão, pois se a teoria que eles estudaram não ajudou a tornar suas práticas pedagógicas mais produtivas, relevantes e significativas. No entanto, quando os professores não se sentem motivados, isso pode se refletir em sua energia em sala de aula, na qualidade do ensino oferecido e no relacionamento com os alunos. É essencial que as instituições educacionais e os órgãos responsáveis reconheçam e abordem esses problemas, oferecendo suporte e incentivo adequados aos professores, a fim de promover um ambiente de trabalho mais positivo e estimulante. E afirma, não pode haver uma prática pedagógica eficiente sem fundamentação teórica sólida pois:

[...] se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática (Antunes, 2003, p. 44).

De acordo com as palavras de Irandé Antunes, os professores devem descobrir seu próprio “fazer-pedagógico”. A pesquisadora aponta ainda, que tem em mente um professor que além de pesquisador também observa a língua, reflete e levanta dúvidas sobre ela de maneira a reinventar sua sua prática, tudo isso, partindo de princípios teóricos.

Tendo isso em mente, para finalizar este subcapítulo trago Costa e Giust (2013, p. 12) que cita Paulo Freire (1987) que afirma que a educação não deve ser imposta, mas sim um instrumento que promova a construção do conhecimento, isto é, se deve estabelecer “diálogo entre educador e educando e vice-versa, assim chamada por ele de educação libertadora e dialógica”. Paulo Freire destaca que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. E aqui neste TCC cabe mais uma de suas máximas “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

2.4 A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por Reuven Feuerstein — professor e psicólogo israelense (1921-2014), orientando de Jean Piaget e seguidor de Lev Vygotsky, é um modelo educacional que destaca a interação entre o aprendiz e o mediador para promover o desenvolvimento cognitivo, essa abordagem reside na sua capacidade de não apenas ensinar conteúdos, mas também de cultivar habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e aprendizado autônomo. E dentro de uma sala de aula de Língua Portuguesa é imprescindível esse tipo de aprendizado, onde o aluno é instigado pelo professor com tarefas criativas não apenas para aprender, mas também é motivado a buscar novas informações além do conteúdo apresentado, levando esse aluno a um melhor desempenho, o tornando mais autônomo e saindo assim do padrão de aulas de português monótonas e sem sentido. Varela (2007) assim descreve a mediação proposta por Feuerstein:

A EAM constitui uma interação do organismo humano com o mundo, à qual se interpõe um mediador que, intencionalmente, seleciona os estímulos, organiza-os, reordena-os, agrupa-os e os estrutura. Ao mediador cabe a organização das situações de aprendizagem, a criação de condições para que o mediador aprenda a aprender, desenvolvendo situações de aprendizagem diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Reafirma-se, assim, a aprendizagem como processo interativo-mediado e mediador como aprendizes. Tem-se, dessa maneira, o processo de desenvolvimento de habilidades mediante a trajetória cognitiva de apreensão de informação/construção do conhecimento (Varela, 2007, apud, Gonçalves; Richartz, 2018, p. 204).

Suprindo essas necessidades, a Experiência de Aprendizagem Mediada proposta por Reuven Feuerstein (1994) possibilita o desenvolvimento de ferramentas teórico-metodológicas capazes de produzir Modificabilidade Cognitiva Estrutural, necessária às demandas do ensino nos tempos atuais. Essa abordagem é particularmente relevante em contextos onde os aprendizes enfrentam desafios de aprendizado, como dificuldades de desenvolvimento, falta de acesso a recursos educacionais adequados ou ambientes desfavorecidos, o que engloba grande parte dos alunos da rede de ensino, pós pandemia.

De acordo com Turra (2007), o pensamento de Feuerstein considera que a EAM acontece justamente em interações sociais, nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes possibilitem apropriar-se de conhecimentos e resignificá-los, chegando a elevados níveis de entendimento. Nas palavras do próprio Feuerstein:

[...] uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interação intencional de um ser humano que media os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (Turra, 2007, apud, Gonçalves; Richartz, 2018, p. 205).

Entretanto, nem todo processo interativo alcança as normas e a qualidade de uma aprendizagem mediada. Para isso, Feuerstein (1994) criou 12 critérios fundamentais ao ato de mediar que constituem condições para que uma interação seja reconhecida como mediação e promova a modificabilidade cognitiva. Esses parâmetros são divididos em dois grupos: O primeiro conjunto inclui critérios universais para que o fenômeno da modificabilidade ocorra, criando condições essenciais para transformar uma interação em EAM. Essas características são: Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e Significado. Esses três parâmetros são considerados necessários e suficientes para que uma interação seja classificada como mediação. Para os autores Almeida e Malheiro (2020) Feuerstein e Falik afirmam que:

[...] para que a interação tenha valor de mediação, ela deve incluir, conscientemente, as características da intencionalidade e reciprocidade, a mediação de transcendência, e a busca por significados. Para Feuerstein [...] os três primeiros critérios são responsáveis por considerar as

características únicas da existência humana, sua modificabilidade e flexibilidade. São as qualidades mais estáveis e universais, sendo comum a todos, independentemente da cultura, contexto socioeconômico, e nível educacional (Almeida; Malheiro, 2020, p. 6).

Os autores afirmam também que um segundo grupo de critérios inclui aqueles que direcionam a modificabilidade de diferentes maneiras. Esse grupo se constitui então de nove características responsáveis pela diferenciação da interação mediada e apontam que os parâmetros são situacionais e específicos e que não ocorrem durante toda a interação. Segundo eles, estão “relacionados com experiências, necessidades e exposições específicas do estudante” possuindo, desta forma uma “função estruturante e determinante da ação de mediar, sendo importantes para o processo, mas não obrigatórios” (Almeida; Malheiro, 2020, p. 6).

Nessa perspectiva, trago abaixo os doze critérios, pois se fazem relevantes para discussão aqui levantada. Os critérios foram organizados em um quadro e foram adaptados do texto de Gonçalves e Richartz (2018, p. 207-208).

Quadro 1 - Critérios de Reuven Feuerstein

Intencionalidade/Reciprocidade: A intencionalidade ocorre quando o mediador orienta deliberadamente a interação numa direção escolhida, selecionando, moldando e interpretando o estímulo específico. É um ato intencional com propósito específico, no qual o mediador trabalha ativamente para focar a atenção no estímulo.

A reciprocidade é quando existem respostas do mediado. É uma indicação que ele está receptivo e envolvido no processo de aprendizagem. A intensificação do estímulo chama a atenção do mediado, provocando o que Feuerstein chama de estado de vigilância voltado para o estímulo.

Significado: O mediador traz significado e finalidade à atividade, mostra interesse e envolvimento emocional, discute a importância da mesma com o aprendiz. Coloca sentido no que está fazendo. É como se o mediador dessa a chave para a compreensão do significado do estímulo. Está relacionado em imprimir valor e energia à atividade ou objeto, tornando-o relevante para o mediado.

Transcendência: Transcender é ir além, levar a uma generalização, sair do que está fazendo. A mediação da transcendência ocorre quando uma interação vai além da necessidade direta e imediata, conseqüentemente ampliando e diversificando o sistema e necessidades do mediado. Seu objetivo é promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações além do problema presente na situação em estudo.

Individuação: O mediado deve compreender que cada ser humano é único, apesar de viver em grupos e pertencer a diversos segmentos sociais, étnicos e religiosos, e etc.. O que lhe acontece é uma experiência única. O mediador deve ter esta percepção da individualidade de seus alunos, sobretudo no que diz respeito aos estilos de aprendizagem de cada um.

Compartilhamento: A cooperação entre os membros do grupo, alunos de uma classe etc, deve ser incentivada e explorada pelo mediador.

Busca da novidade e da complexidade: Cada atividade é uma nova atividade e deve ser bem preparada. Cada novidade aumenta o grau de complexidade e de dificuldade e deve estimular o mediado a conhecer coisas novas.

Mediação do sentimento de competência: O mediador deve sempre felicitar, mostrar ao outro que ele possui inteligência e pode usá-la. Não se trata de obtenção de sucesso, mas da percepção do sucesso obtido. O mediador deve sempre valorizar as conquistas do mediado, estimulando-o a continuar aprendendo.

Autorregulação e controle de comportamento: A redução da impulsividade, das ações não planejadas, é um dos objetivos da mediação. Uma situação de mediação não significa uma situação sem regras. O mediador pode e deve controlar o comportamento dos mediados de maneira que eles possam aproveitar ao máximo da situação de aprendizagem.

Mediação do sentimento de pertinência: Despertar no mediado a percepção de que ele pertence a um grupo lhe dá segurança e permite que ele se

encontre com seus valores, crenças, costumes. Isso lhe permite o reconhecimento dos outros e o reconhecer a si próprio.

Otimismo: O mediador apresenta uma visão entusiasta do mediado. Ele possui e demonstra uma crença nas potencialidades dos alunos. Um mediador otimista encoraja sua turma a superar os obstáculos que porventura surjam, pois tem a crença no êxito de seu trabalho.

Consciência da mudança Estrutural: Promover no mediado a percepção de sua própria mudança para que ele perceba uma possibilidade de modificação, que ele sinta que poderá mudar estruturas e comportamentos. Não basta que os outros notem, é preciso que ele próprio perceba essas mudanças.

Busca e alcance de objetivos: Toda mediação tem uma intenção e busca alcançar um objetivo específico. Esta busca deve ser comum ao mediador e ao mediado.

Fonte: Adaptado de Gonçalves e Richartz (2018, p. 207-208).

Para Feuerstein o mediador é alguém que interage com o aprendiz de forma a facilitar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O mediador pode ser um professor ou qualquer pessoa com mais experiência. Sua função é proporcionar desafios adequados, estimular o pensamento crítico e fornecer orientação e suporte conforme necessário. Feuerstein destaca a importância da interação entre o aprendiz e o mediador, que o aprendizado não ocorre apenas através da exposição passiva a informações, mas é profundamente enriquecido pela interação entre o aluno e seu ambiente, mediado por um “mediador” habilidoso.

Feuerstein analisa que a aprendizagem humana se dá de duas maneiras:

1. Pela exposição direta ao estímulo, quando a pessoa aprende diretamente dos objetos e das experiências que vivencia, de acordo com sua capacidade intelectual e com os conhecimentos prévios que possui;
2. Quando por intermédio da interação com outro ser humano se estabelece uma relação de ensino x aprendizagem, pois entre o sujeito e a realidade há uma outra pessoa - um mediador (Gonçalves; Richartz, 2018, p. 205).

Enfatizar a importância da interação humana e da mediação cultural, sua abordagem e a necessidade de uma educação mais contextualizada e sensível às

necessidades individuais dos alunos, tornou-se indispensável dentro das salas de aula e especificamente dentro da aula de Língua portuguesa, onde a interação é um componente essencial para o desenvolvimento do aluno. Antunes nos ensina que, ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências têm marcado a percepção dos fatos da linguagem:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e regras, desvinculado de suas condições de realização.
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atuação.

Esta segunda tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante, Antunes afirma que:

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (Antunes, 2003, p. 41).

Ou seja, dentro de uma sala de aula o professor de língua portuguesa deve ter a postura de mediador de seus alunos, deixando de lado a maneira retrógrada tradicional de professores repetidores, onde seus objetivos principais eram atingir os conteúdos estipulados pela rede de ensino. Feuerstein aponta como princípio norteador da EAM o fato de que o homem só aprende aquilo que lhe é significativo. Por isso, o mediador é necessariamente um ser humano que seleciona, filtra, organiza, nomeia e dá significado aos objetos. Antunes também ressalta que o professor de português deve ser, além de linguista e pesquisador, um educador com princípios teóricos, científicos e consistentes, que observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. Para a autora, esses “fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua” (Antunes, 2003, p. 44). Parafrazeando Turra (2000), Feuerstein menciona também

que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo somente pode acontecer de forma saudável se o mesmo receber interferência humana e ambiente modificante, capazes de proporcionar mediação adequada para lidar com o mundo.

Sendo assim a aula de língua portuguesa deve apresentar esse ambiente modificante, tendo em vista que para muitos alunos a instituição de ensino é o único ponto referencial existente, uma grande maioria dos alunos vêm de ambientes familiares desestruturados acompanhados de uma grande privação cultural, o que torna a aprendizagem mais difícil. Por isso o uso dos critérios de mediação criados por Feuerstein, podem ser grandes aliados dos professores de língua portuguesa, garantindo a relação pedagógica e as condições necessárias para que os alunos tenham êxito em seu processo de aprendizagem. Desta maneira, como lembra Fonseca, “a melhoria cognitiva dos mediados se reflete no mediador, fazendo com que ele também se transforme quando o mediado atinge os objetivos propostos” (Gonçalves; Richartz, 2018, p. 208). A EAM é um convite à reflexão sobre as complexidades da educação e a necessidade de abordagens que valorizem a diversidade, a individualidade e a relação entre sujeito e seu ambiente de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se apresentar uma reflexão sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de compreender e discutir, metodologias de ensino que possam contribuir para um processo de construção de conhecimento significativo e contextualizado no ambiente escolar. Para tanto, tomamos como aporte teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com Antunes (2003) que defende a necessidade de uma proposta pedagógica que rompa com paradigmas tradicionais, de forma que haja um encontro contextualizado entre o ensino da língua e o ensino da gramática. Apresentamos também a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein (1994), que trata da importância da interação entre indivíduos e o quanto eles são influenciados e motivados pelo ambiente onde está inserido, assim apresentando inquietações sobre a importância de práticas ensino com foco no ensino de língua contextualizado e significativo.

Pode-se observar que as metodologias contextualizadas encontram respaldo na BNCC, que mostra a preocupação e necessidade de desenvolver competências e habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes. A diretriz propõe um ensino que transcenda a mera memorização de conteúdos, privilegiando a construção de conhecimentos significativos através de práticas pedagógicas que envolvam a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes.

Em seguida apresentou-se a autora Irandé Antunes com suas contribuições para essa discussão ao defender um ensino de língua portuguesa que valorize a interação verbal e a prática real da linguagem em situações diversas. Na visão da autora, é fundamental que os alunos sejam expostos a práticas autênticas de uso da língua, que envolvam leitura, escrita e oralidade de maneira integrada e contextualizada. Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, mas também os prepara para a vida em sociedade, onde a habilidade de se expressar e compreender a linguagem é essencial. Não se trata apenas de ensinar português, mas sim de despertar nos alunos o prazer pela aprendizagem.

Por último e não menos importante, este trabalho traz a Teoria da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, que reforça a ideia de que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando o aluno interage ativamente com o

conhecimento mediado pelo professor que atua como mediador desse processo. Essa interação promove um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde o estudante é incentivado a refletir, questionar e aplicar os conhecimentos de maneira prática e contextualizada. Fazendo com que a aprendizagem transcenda, não somente o aluno, mas também o professor, que aprende novas maneiras de ensinar toda vez que ressignifica o conteúdo dado.

Conclui-se que a adoção de práticas educativas com foco em um ensino da língua contextualizado e significativo no ensino de língua portuguesa, alinhada às diretrizes da BNCC e Fundamentadas na Teoria da Aprendizagem Mediada e nas perspectivas de Irandé Antunes, transformam um professor de português em um “mediador potencializado”, onde motivado a ensinar, transborda esse sentimento para seus alunos, formando assim, alunos críticos, autônomos e competentes. A reflexão feita neste trabalho mostra que concepções metodológicas que primam por um ensino contextualizado e mediado, proporcionam um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e envolvente, capaz de despertar o interesse dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Portanto, é imperativo que educadores se apossam destes conhecimentos junto com seus gestores e empenhem-se na implementação dessas práticas, visando à melhoria contínua da qualidade do ensino da aula de português e a formação integral dos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Willa Nayana Corrêa; MALHEIRO, João Manoel da Silva. A aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão teórico-conceitual dos critérios de mediação. **Revista Cocar**, Belém-Pará-Brasil, v. 14, n. 30, p. 1-22, 18 mar. 2020. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/3073/1616/10947>. Acesso em: 10 maio 2024.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BRUNIMI, Eliani da Costa. **Educação no Brasil**. S.D.. Site Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 6 abr. 2024.

COSTA, Karina Manhães da; GIUST, Marcos Vinícios Guimarães. Língua Portuguesa, sua didática e dificuldades nas salas de aula da EJA e do PROEJA. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guiomar do Rosário Barros (org.). **Proeja refletindo o cotidiano**. 2. ed. Campo dos Goytacazes: Essentia Editora, 2013. Cap. 19. p. 7-21. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/3814/2147>. Acesso em: 8 maio 2024.

DUTRA, Andréa Soares. **O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Instituto de Letras.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE)**: Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Júlia Eugênia; RICHARTZ, Terezinha. Aplicabilidade da teoria da experiência da aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein na educação a distância. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo , v. 35, n. 107, p. 203-216, ago. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486201800020008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 maio 2024.

MEDICI, Raquel Teles. **Motivando a leitura nos anos finais do ensino fundamental**: uma proposta de ensino a partir do modelo motivacional de Keller. 2023. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Graciella Saldanha da. **Ensino de língua portuguesa**: uma análise na ótica da gramática contextualizada. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2023.

TURRA, N. C. REUVEN FEUERSTEIN: Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 297–310, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1671. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671>. Acesso em: 16 maio. 2024.