

VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: CURADORIA E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROEJA

LANGUAGE VARIATION AND PREJUDICE: CURATORSHIP AND DEVELOPMENT OF DIDACTIC MATERIAL FOR TEACHING PORTUGUESE AT PROEJA

Rosana da Silva Sauner Clesar¹, Moara Zambonim Rossi dos Santos², Carolina Maria Cardoso Pilati³, Cristiane Dall' Cortivo Lebler⁴

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
<http://orcid.org/0000-0003-1726-2720>
roclesar@hotmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-8605-9008>
mozambo@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-2706-283X>
cacapilati@hotmail.com

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
<http://orcid.org/0000-0003-3389-1850>
cristiane.lebler@gmail.com

Recebido em 24 ago. 2022

Aceito em 07 dez. 2022

Resumo: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) visa oferecer, aos sujeitos que não concluíram a sua formação na educação básica regular, a oportunidade de realizá-la de forma integrada a um curso técnico. Trata-se, portanto, de um público e de um contexto de ensino com muitas particularidades se comparados ao público e ao contexto do ensino regulares. Tais especificidades requerem planejamento e elaboração de ações pedagógicas que tornem o ensino significativo para esses sujeitos. Assim, emoldurado por este cenário, este artigo objetiva discorrer sobre as práticas de curadoria de textos multimodais para a construção de material didático de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para uma turma de 1º ano do Ensino Médio do PROEJA – Técnico em Cozinha como parte das atividades do estágio de docência do curso de Letras Português, da Universidade Federal de Santa Catarina. Considerando o tema central das aulas - variação e preconceito linguístico – e a situação pedagógica em que a prática relatada aconteceu, buscou-se embasamento teórico em autores como Bagno (2015), Geraldi (2010), Rojo (2020), Freire (1981; 2011), Vygotsky (1984; 1991). Por se tratar de um relato de experiência, sua metodologia mescla elementos de caráter etnográfico e bibliográfico, com o intuito de refletir de forma crítica acerca da prática em tela. Os resultados reafirmam a importância de se considerar as especificidades dos sujeitos e o contexto de ensino-aprendizagem no planejamento didático-pedagógico, incluindo a metodologia adotada, os materiais didáticos utilizados e as formas de avaliação.

Palavras-chave: Estágio supervisionado em Letras. Ensino de língua portuguesa. Elaboração de material didático. PROEJA.

Abstract: The National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Mode of Education for Young People and Adults (PROEJA) aims to offer for individuals which have not completed their training in regular basic education the opportunity to carry it out in an integrated way with a technical course. It is, therefore, a public and a teaching context with many particularities when compared to the public and the context of a regular education. Such specificities require planning and elaboration of pedagogical actions that make teaching meaningful for these individuals. Thus, framed by this scenario, this article aims to discuss the curatorship practices of multimodal texts for the construction of teaching-learning didactic material in Portuguese for the equivalent 1st year of high school class at PROEJA – kitchen

technician training program as part of the activities of the teaching internship at the Federal University of Santa Catarina. Considering the central theme of the classes - linguistic variation and prejudice - and the pedagogical situation in which the reported practice took place, a theoretical basis was sought in authors such as Bagno (2015) Geraldi (2010), Rojo (2020), Freire (1981, 2011), Vygotsky (1984; 1991). As it is an experience report, its methodology mixes ethnographic and bibliographic elements, in order to critically reflect on the practice in question. The results reaffirm the importance of considering the specificities of the subjects and the teaching-learning context in the pedagogical didactic planning, including the methodology adopted, the didactic materials used and the forms of evaluation.

Keywords: Supervised Internship in Portuguese's graduation; Portuguese language teaching; Preparation of teaching material; PROEJA.

A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.

Bell Hooks

INTRODUÇÃO

Se não houvesse ao menos uma tendência à diferença, não faria sentido falarmos em modalidades de ensino. Sua existência se relaciona, necessariamente, a uma distinção que se quer dar ao saber científico no espaço escolar: objetivos a serem alcançados, alunado a que se refere, abordagens mais adequadas etc. O ensino regular, por exemplo, ou seja, aquele cuja faixa etária¹ dos discentes é a esperada ao nível em questão, trabalha – muito por conta dessa prescrição de idade – com certas padronizações, que visam a um prosseguimento a nível superior ao final da etapa básica; a Educação de Jovens e Adultos, diferentemente, trabalha com um resgate daqueles que, por razões diversas, mas bastante conhecidas – desigualdades social e econômica –, não puderam frequentar a escola regularmente na infância e adolescência, investindo, então, em uma inclusão e, por conseguinte, valorização desses sujeitos a partir do acesso à instrução formal. Há ainda as modalidades presencial e à distância, essa última muito lembrada durante a pandemia de Covid-19, iniciada em 2019.

¹ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009, Inciso I do art. 208 da Constituição Federal: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR). Sendo, nestes moldes: educação básica, dos quatro aos cinco anos de idade; ensino fundamental, dos seis aos quatorze anos de idade; e ensino médio, dos quinze aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2009).

O que se coloca é que essa variedade impõe diferenças metodológicas, temáticas nas práticas em sala de aula. Ao se debruçar sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), especificamente, objetivamos a dar contornos sobre as características que identificam a modalidade, considerando-as como indispensáveis para a elaboração de um material didático próprio, que se quer direcionado e efetivo, aliado a uma prática igualmente relevante, que, já adiantando, é sociointeracionista.

Melhor situando, propõe-se aqui discorrer sobre as práticas de curadoria realizadas por nós, autoras deste artigo, durante o período de estágio de docência do curso de Letras Português, da Universidade Federal de Santa Catarina, com uma turma de 1º ano de Ensino Médio do PROEJA, em um campus do Instituto Federal de Educação de Florianópolis, no primeiro semestre de 2022. Agrupados a partir do modelo projeto, em uma sequência de três aulas de quatro horas cada, os materiais curados se relacionam a um tema comum: a língua portuguesa e o preconceito linguístico. Importante dizer que o modelo “projeto”, aqui, não visou ao fim ou ao fechamento em si mesmo, mas a uma construção multifacetada em torno do preconceito linguístico.

Neste artigo buscaremos explicitar como os aspectos idade, região geográfica, trabalho, cotidiano, língua oral e língua escrita foram agenciadas para a construção de um material plural – tanto porque multimodal, quanto porque parte da perspectiva da variação – e significativo, uma vez que o combate ao preconceito linguístico foi viabilizado por meio das práticas de análise linguísticas (PAL) (GERALDI, 2011). Para esse último, iremos nos deter à análise da recepção dos alunos ao material selecionado.

Assim, organizamos este estudo em três seções que permitem a compreensão das etapas, que vão desde a seleção dos materiais à recepção dos alunos. São as seções, com nomes autoexplicativos: O contexto: PROEJA, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e especificidades; Contexto da experiência relatada; Recepção dos materiais em sala de aula; e, por fim, Considerações finais.

O CONTEXTO: PROEJA, IFSC E ESPECIFICIDADES

É preciso considerar que, ao se diferenciar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo concomitantemente a dimensão profissional de nível técnico ao ensino

médio, o PROEJA acrescenta um elo à complexa relação que se institui entre o conhecimento a ser ensinado e sua relevância para a constituição dos sujeitos – a constar: jovens, adultos e idosos – que vão à escola na posição de alunos. Além disso, as dificuldades e impasses da modalidade, como a evasão escolar, se tornam também relevantes para esta análise, considerando que igualmente norteiam a curadoria do material didático e metodologias, como forma de superação ou atenuação do fracasso escolar.

Quanto às particularidades do modelo, a mudança, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840² (BRASIL, 2006), do nome que dá origem à sigla, de “Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” para “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, nos dá a dimensão adquirida pelo trabalho na modalidade, que é, como visto, de primazia. Uma visão de trabalho, no entanto, passível de ser trespassada por uma lógica neoliberal:

No contexto da redução do Estado, o sentido de “aprendizagem” atrela-se aos esforços individuais para adquirir as “competências” necessárias para o mercado de trabalho e acesso aos direitos na sociedade letrada. As ações educativas voltadas aos jovens e adultos, então, ou partem do pressuposto daquilo que lhes falta para corresponder às necessidades da sociedade, ou das demandas específicas de determinados setores do mundo do trabalho (FARIA, 2020, p. 51).

É preciso considerar que a razão do retorno às aulas para grande parte dos alunos do PROEJA é a perspectiva de projetar-se no mercado de trabalho. Nessas condições, a possibilidade de criarem-se expectativas utilitárias/operariadas em relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula é algo compreensível. De toda maneira, é necessário que isso seja discutido e reavaliado se as intenções do ensino forem a formação de cidadãos críticos e livres, nos termos de Paulo Freire, de sujeitos capazes de “romper com uma aderência ao mundo, emergindo dele” (1981, p. 53).

² O primeiro decreto (Decreto Nº 5.478/2005), que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), definia a oferta de EJA na forma de Ensino Médio integrado à Educação Profissional somente no âmbito das instituições pertencentes à rede federal de educação tecnológica. Com a mudança do nome, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840, para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passou também a se articular com instituições das redes municipais, estaduais e Sistema S., aumentando sua abrangência.

Nesse contexto, a abordagem do trabalho enquanto ação se apresenta como incontornável para o projeto a que este artigo se dedica, que visava a uma compreensão política não só do trabalho, mas das relações humanas, que são mediadas pela linguagem. Segundo Hannah Arendt (2005, p. 190-191),

Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato da pluralidade humana, o fato de que não Um homem, mas homens, no plural, habitam a Terra e de uma maneira ou outra vivem juntos. Mas apenas a ação e a fala se relacionam especificamente com este fato de que viver significa sempre viver entre os homens, entre aqueles que são meus iguais. Portanto, quando me insiro no mundo, é em um mundo onde outros já estão presentes. A ação e a fala são tão estreitamente ligadas porque o ato primordial e especificamente humano sempre tem de responder também à questão colocada a todo recém-chegado: “Quem é você?”.

Sobre a experiência em sala de aula que motivou esse artigo, mostrou-se favorável, ainda, ter se desenvolvido em um curso cujo projeto pedagógico carregava uma visão cidadã do trabalho, oferecendo novas bases para o delineamento de uma perspectiva sociointeracionista, como aprofundaremos mais adiante neste texto. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) traz, sobre as competências do egresso:

Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho;

[...]

Conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho;

[...]

Compreender a sociedade, sua gênese e transformação dos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018, p. 7).

Com o trabalho e a alteridade trazidos ao debate, resta entender como a língua é agenciada socialmente para a manutenção ou a transgressão de padrões sociais, que, naturalmente, incluem atividades laborais e de constituição dos sujeitos. Classe, cor, gênero e sexualidade são variáveis, por exemplo, que não podem mais ser ignoradas. Quando há conhecimento das particularidades da turma em que se vai lecionar, outros aspectos se mostram relevantes, e devem ser igualmente considerados. No caso do projeto alvo deste estudo, o elemento regional e a idade se mostraram determinantes: o primeiro, porque a relação com a cidade é parte do repertório dos alunos; o segundo, porque abrange as vivências, as expectativas e os interesses etários – a faixa etária média dos alunos era de 30 anos.

A próxima seção discorre sobre como o ensino no PROEJA e tais variáveis apresentadas podem promover a atualização da concepção de língua dos seus estudantes, além da importância da multimodalidade para o alcance desse escopo.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A circunstância de ter se dado com uma turma de 1º ano de ensino médio do PROEJA, nas três aulas iniciais do curso, conduziu à escolha do tema preconceito linguístico por diversos fatores. Primeiro, o assunto é base para diversas discussões posteriores e que demandam uma visão livre de língua, sem estereótipos e preconceitos, e que desvie do senso comum – o que não se confunde com a intuição de falante, essa, muito importante para o desenvolvimento das aulas. Segundo, ao se contrastar as diversas variedades do português faladas no Brasil e no mundo – a partir de perspectivas intra e extralinguísticas, tal como suas situações comunicativas, seus falantes, suas ocorrências geográficas, seu prestígio social –, se busca incentivar o exercício da própria língua como objeto de análise, uma atividade epilinguística, definida por Franchi (2006, p. 97 *apud* GARCIA;SISLA, 2020, p. 3) como uma “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

Para que esse tipo de experiência fosse possível, foi pertinente questionarmos nosso próprio fazer didático: como ensinar, a partir de tecnologias de letramento atuais, alunos que há anos evadiram o espaço escolar, em que o contexto educacional era outro? Ou, como sugerem Rojo e Barbosa (2015, p. 131), “Que experiência é preciso proporcionar aos alunos?”, a que ousamos completar: [...] para que se sintam atraídos pelo conhecimento, dando andamento e sentido, enfim, aos seus estudos?

Julgamos que o cotidiano seria um grande aliado em nosso empreendimento, considerando a familiaridade dos alunos com certos textos, assuntos e gêneros como potencial desenvolvedor da capacidade crítica e analítica. Nesse sentido, programas de televisão, música, propaganda, notícias de jornal, vídeos do Youtube, dentre outros, se apresentaram como subsidiários para o despertar do interesse dos alunos e, por que não, de sua permanência na escola. A constatação dessas preferências se deu pelo

período em que observamos uma turma da mesma modalidade, contexto em que surgiram falas, situações, exemplos que remontavam as referências das *mass-media*.

Esse olhar nos permitiu partir do reconhecimento das práticas de letramento dos alunos, visando a sua ampliação, para que pudessem participar com desenvoltura de eventos de letramento em diferentes espaços, familiares ou não... Ao pensar a língua como uma construção trespassada por ideologias, estruturas de poder, estilos, alteridades, regionalidades, buscamos nos afastar de uma concepção que toma o “texto como pretexto” para a mera discussão de tópicos da língua padrão e da memorização irrefletida da metalinguagem. O que se propõe é desfazer ou diminuir as distâncias entre o conceito de língua que normalmente está atrelado à disciplina de Português e o cotidiano discursivo em que os estudantes estão imersos.

Rosângela Pedralli e Mary Cerutti-Rizzatti (2013), buscando os motivos da evasão escolar, entendem que a escola “peca” (p. 780) ao optar pelo Modelo Autônomo de Letramento, que, segundo elas, baseadas em Street (1984),

é caracterizado pela (tentativa de) dissociação das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Essa dissociação entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos solidifica falsas concepções, como a pseudoneutralidade do ensino, o entendimento de leitura e escrita como sistemas independentes e fechados em si mesmos e a supervalorização da escola no processo de “aquisição” de “altos níveis de letramento”. Isso significa dizer, em alguma medida, que tal modelo tende a reproduzir a cultura de grupos dominantes. (STREET, 1984 *apud* PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 780).

Nessa perspectiva, haveria sempre uma lacuna entre o que seria a língua da escola, prestigiada, e as línguas “extramuro” (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 780), sem que se relacionassem na compreensão dos alunos. Uma espécie de condicionamento provisório, durante as quatro horas diárias de aula, a uma língua artificial, que, não sendo apreendida criticamente, serve apenas à manutenção da cultura de grupos dominantes. Com esse entendimento de Pedralli e Cerruti-Rizzatti (2013), iniciamos o planejamento do projeto visando a percorrer um caminho que relacionasse as diversas variedades do português e sua significação no mundo, deslocando a escola de um lugar “intramuro”, devolvendo-a a um espaço de contato, que é a própria vida.

Porém, compreendemos que só a seleção dos gêneros não se mostra suficiente para que as aulas de português se tornem significativas, despertando o real interesse dos alunos e possibilitando seu desenvolvimento enquanto sujeitos mediados pela linguagem. É preciso considerar também que os gêneros são formados por enunciados,

ou textos, que, por sua vez, e para essa proposta em específico, estão revestidos de atitudes e concepções preconceituosas sobre algumas variedades linguísticas e seus sujeitos. Para que esse ponto fosse trabalhado, foi necessária uma atenta curadoria do material, baseada em elementos que possibilitassem a reflexão sobre discursos circulantes e seus respectivos potenciais de ação, contestando a ideia de língua como ato ingênuo ou inofensivo.

Como se quis trabalhar com o texto em gêneros variados, a multimodalidade entrou como aquilo que permitiu explorar os mais diversos modos de produzir sentido através das linguagens. Quis-se questionar como os artifícios que cada um dos gêneros dispõe individualmente (texto, imagem estática, imagem em movimento, cor, som, montagem, etc.) colaboram para que variantes da língua portuguesa sejam reconhecidas, ecoadas, silenciadas, estereotipadas, privilegiadas; pensar em como os gêneros incluem a mescla, o remix, o intertexto, a paródia, o pastiche, o contraste, e as intenções envolvidas no rearranjo; e perceber como o texto, sozinho ou aliado a outros artifícios semióticos, atua em seu meio potencializando sentidos, tanto no combate quanto no reforço do preconceito linguístico.

Concebemos, então, multimodalidade nos termos de Van Leeuwen (2011, p. 668 *apud* BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 624), como “o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”, observando igualmente a qualidade social do evento, uma vez que

para que a comunicação se materialize, faz-se necessário um conjunto de ações envolvendo todos os participantes do evento comunicativo, o que, portanto, vai depender de uma comunidade interpretativa que necessita, por sua vez, comungar conhecimentos semióticos (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p. 20 *apud* BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 626).

Selecionamos o material didático para as três aulas considerando essas concepções de linguagem, de multimodalidade e de letramento. A apresentação dos materiais que fazemos a partir de agora se refere a um esforço por divulgar e refletir sobre práticas que se mostraram efetivas e significativas nas aulas de português para o 1º ano do ensino médio do PROEJA, como veremos através da exposição da experiência, ao fim deste artigo.

Consideramos o detalhamento feito para tal como relevante por explicitar possibilidades pelas quais os professores de língua portuguesa do PROEJA – mas não só – podem orientar sua curadoria do material didático, atentando ao fato de que partimos da elaboração de materiais não didáticos em didáticos. Já sobre o prisma do espaço acadêmico, este estudo se mostra renovador por se basear em uma experiência concreta e que visa a uma completude ao permitir visualizar desde a seleção do material e seus critérios, à aplicação em sala de aula, e, por fim, à recepção dos alunos e sua performance.

Antes de passarmos à apresentação do material propriamente dita, é importante pontuar que concordamos com Rojo (2020) – referência na área de linguística aplicada – quando defende a compatibilidade da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin com o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal. Até porque, quando Bakhtin define gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciado, considera, também, a condição de heterogeneidade da realidade linguístico-social; para o mestre, temos em nosso interior múltiplas vozes sociais, as quais estariam sempre em movimento, em interação (FARACO, 2020).

DETALHAMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO

O tema da sequência didática – preconceito linguístico – é bastante propício à interlocução de vozes sociais, pois: o diálogo precisa estar refletido na prática adotada em sala de aula. A prática buscada por nós é aquela da incompletude afirmada por Freire (2011), a do reconhecimento de sujeitos: “o que ensinando, aprende, e o que aprendendo, ensina” (p. 60).

Na busca por essa troca, selecionamos, como fio condutor da primeira aula, o primeiro capítulo de *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno (2015), o qual enumera uma série de mitos a respeito da língua portuguesa, servindo, portanto, como ponto de partida para o “diálogo social” descrito por Bakhtin, conhecido por nós através da mediação de Faraco (2020).

Por sugestão da nossa professora orientadora, optamos por intercalar os mitos com afirmações verdadeiras, a fim de incentivar a participação dos alunos, integrando-os, dessa forma, ao debate. A ideia era que, a cada afirmação, pudéssemos lançar a eles o

questionamento sobre a veracidade ou não da afirmação; daí a expectativa por maior participação. Tal expectativa se confirmou, por exemplo, quando alguns alunos sinalizaram concordar com a sentença “É certo falar assim porque se escreve assim/ É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Um deles chegou a comentar no sentido de que sua família sempre buscou falar certo, sendo este um valor que passaria de pai para filho. Intervenções como essa reforçam o tom dialógico da aula, uma vez que funcionam como mais um estímulo para a desconstrução do mito.

Essa desconstrução foi mediada por materiais não didáticos e estimados por nós como pertencentes ao repertório cultural dos estudantes, conforme já adiantamos. A faixa etária – em torno de trinta anos – e o perfil de baixa renda³ nos conduziram à escolha de programas da televisão aberta (principalmente aqueles exibidos entre os anos 1990 e 2020) e de uma tirinha da Turma da Mônica, de modo a considerar o alerta de Rojo (2020), sobre aliar as propostas de letramento ao perfil do público-alvo:

As propostas de letramentos ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. Essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas - sobretudo em centros urbanos - como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura de romance; pela canção, ao invés da poesia; pela instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução (ROJO, 2020 p. 16).

Dentre os vídeos escolhidos, está o quadro humorístico Lady Kate (Figura 1), exibido no programa Zorra Total, da Rede Globo. Na atração, a personagem – uma ex-prostituta que enriquece após se casar com um senador e enviuvar – vai ocupar uma vaga de apresentadora da previsão do tempo e comete uma série de gafes. Observamos a composição da personagem como um todo: vestimentas, comportamento, origem social, ocupação profissional e uso da língua (rotacismo, apagamento, colocação pronominal em desconformidade com a norma padrão). Buscamos demonstrar como tudo isso contribui para a construção de estereótipos e de estigmas sociais e qual a

³ Segundo o Relatório de Gestão - IFSC 2021, o mais atualizado, 77,76% dos alunos dos Institutos Federais possuíam, naquele ano, renda de 0,5 a 1,5 salários. Informações disponíveis em: PACHECO, Sabrina Moro Villela et al. Capítulo 4.3 Indicadores de Gestão dos Institutos Federais nos Termos do Acórdão TCU N° 2.267/2005. In: RELATÓRIO DE GESTÃO IFSC 2021. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/Relatorio_de_Gestao_2021.pdf/459b46d6-325a-454c-a307-09e2c3f72f77. Acesso em: 27 jul. 2022.

nossa participação – enquanto telespectadores – na perpetuação destes e na manutenção de privilégios de classe.

Fig. 1 – Lady Kate



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ya34EwgDKk8>

Em contraste ao humor preconceituoso do Zorra Total, propusemos, adiante, a análise do vídeo “Ti alembrash?”, do canal Desarranjo Ilhéu, conhecido e valorizado por boa parte da população manezinha. Como já dito, de que a cultura de Florianópolis era parte do repertório discente, inclusive daqueles cuja estada na região se deu já na vida adulta, almejou-se perceber a língua falada na região, o manezês, como parte inquestionável da identidade de seus falantes.

Diferentemente do realizado pelo Zorra total, em que questões de língua e de classe insuflam a ridicularização, o humor desenvolvido pelo Desarranjo Ilhéu joga com uma possível identificação do espectador ao trazer à baila códigos muito particulares (gírias, sotaques, prosódia e desvios da norma) e a intimidade gerada com o uso, o que provoca o riso pelo reconhecimento de determinados signos quase que só compreendidos por habitantes daquela região. Esse trabalho de contrastes possibilitou aos alunos perceber a total possibilidade de fazer humor com a língua portuguesa sem que haja apelo preconceituoso de qualquer tipo.

Ainda para tratar do tópico de variantes estigmatizadas da nossa língua, analisamos uma tirinha do personagem Chico Bento, a fim de demonstrar como é construído o estereótipo do caipira que permeia o imaginário coletivo: com vestes esfarrapadas,

desvios em relação à norma padrão e caráter duvidoso. Chamamos atenção, ademais, à diferença de formato dos balões de fala da professora e do matuto: enquanto o dela é perfeitamente arredondado, o dele é todo ondulado e irregular. São aspectos como este que traduzem o pensamento multimodal, o qual se presta a, por semioses diversas, resultar num reforço ou complementação de informações, ou mesmo numa atribuição de hierarquia destas (KRESS, 2001, p. 20 *apud* RIBEIRO, 2021).

Fig. 2 - Tirinha do personagem Chico Bento



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19746>

Acreditamos que o encontro do texto de Bagno (2015) com materiais audiovisuais e história em quadrinhos de ampla circulação, provavelmente pertencentes ao repertório dos estudantes, favorece a ocorrência da aprendizagem significativa. Tal aprendizagem consiste em um processo de interação entre uma informação nova e um conceito subsunçor já existente na estrutura cognitiva de um indivíduo; e, para que um material seja potencialmente significativo, ele precisa estar apto a relacionar-se com a estrutura cognitiva do aprendiz, além de ser não-arbitrário e não-literal (MOREIRA, 1985), requisitos que julgamos estarem presentes em todos os materiais empregados por nós, uma vez que não são, *a priori*, didáticos, adquirindo tal caráter apenas na medida em que, a partir deles, são oportunizadas reflexões.

Outro material selecionado por nós com a finalidade de dialogar com os mitos de Bagno foi uma entrevista veiculada pelo portal de notícias G1, com um jornalista de noventa anos que havia vivenciado nove mudanças ortográficas⁴. A matéria destaca que,

⁴ Jornalista de 90 anos encara nova reforma ortográfica como “mais uma”. Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL956269-5605,00-JORNALISTA+DE+ANOS+ENCARA+NOVA+REFORMA+ORTOGRAFICA+COMO+MAIS+UMA.ht>

mesmo sendo profissional da comunicação, o entrevistado teve dificuldades para decorar as modificações operadas na língua a cada acordo ortográfico. Com isso, buscamos demonstrar que a norma padrão consiste em uma abstração – uma seleção feita a partir de variantes de prestígio –, não sendo natural mesmo para quem faz uso profissional e recorrente da língua escrita; diferentemente da língua oral, que abrange dos contextos mais monitorados aos menos monitorados, por se tratar de uma faculdade intuitiva e de domínio de todos os falantes fluentes do Português. Essa discussão está intimamente relacionada ao nosso propósito de pensar a língua de forma contextualizada, percebendo-a também como instrumento de poder, que conserva hierarquias e favorece comunidades linguísticas em detrimento de outras, como caracteriza a linguista Severo (2013).

Insistimos que, não obstante, o motivo do retorno dos jovens e adultos aos bancos escolares seja, mormente, motivado por aspectos relacionados a oportunidades profissionais, isso não deve implicar uma formação adstrita aos interesses do mercado, sem a promoção da necessária reflexão acerca da condição do indivíduo na sociedade (MARQUES; KLEIMAN, 2018). Urge oportunizar a construção da cidadania de que fala Freire (2011), aquela que é constituída pelo trabalho em sua faceta técnica, mas também pela luta política em prol de uma sociedade menos injusta e mais humana.

A construção dessa sociedade perpassa um pensamento crítico da língua e esse mesmo pensamento deve estar refletido na prática de sala de aula. Há que se combater a visão de língua conformada com a mera descrição de disciplinas tradicionais – fonologia, morfologia, sintática e semântica –, adotando-se uma postura alinhada aos preceitos de Bakhtin, ou seja, que lide com a língua como “um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes (...), como enunciação” (WEEDWOOD, 2002, p. 154-155).

Com esse fim, escolhemos para compor a segunda aula o vídeo “O tamanho da língua portuguesa”, produzido pela TV Folha, uma produção que retrata falantes de português de diferentes lugares do Brasil e do mundo, com seus diferentes sotaques, tecendo comentários justamente sobre a própria língua. Alguns desses comentários são permeados de preconceito linguístico, o que foi explorado ao lançarmos o questionamento aos estudantes sobre quais falas eles identificaram como

ml#:~:;text=Enquanto%20a%20%E2%80%9Cmorte%E2%80%9D%20do%20trema,desde%20que%20come%C3%A7ou%20a%20escrever. Acesso em 23 ago. 2022.

preconceituosas. Eles souberam apontar algumas dessas falas, como a de uma moça que disse que o português do Brasil precisa melhorar. A produção constituiu, portanto, mote para discussão de variedade linguística e sotaque, temas principais do encontro.

Visando a aprofundar a discussão, trouxemos um verbete da Wikipédia que se propõe a explicar o que seria “Dialeto Neutro”, junto do qual aparecem os sinônimos “sotaque branco”, “sotaque padrão” ou “sotaque do Jornal Nacional”. O formato de verbete se presta a apresentar definições, assumindo, assim, um caráter supostamente informativo. Entendemos que a boa prática em sala nos cobra ir além de desconstruir noções como “sotaque neutro”, perpassando a necessidade de se formar leitores proficientes, capazes de, agenciando os próprios conhecimentos, refletir sobre os textos com que venham a se deparar, independentemente do formato e da mídia em que se apresentem.

Fig. 3 - Verbetes da Wikipédia

O **dialeto neutro** (também conhecido como **sotaque branco**, **sotaque padrão** ou **sotaque do Jornal Nacional**^[1]) é uma variação linguística do português brasileiro usado na mídia em geral, seja em telejornais, novelas, séries, filmes, dublagens, peças de teatro, programas de rádio, televisão ou internet, assim por diante, bem como em alguns discursos políticos oficiais de nível federal, portanto não sendo característico de alguma região geográfica em especial.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dialeto_neutro.

Essa definição de sotaque neutro da Wikipédia, especificamente, escancara a crescente importância do multiletramento na contemporaneidade. Nesse mesmo sentido, temos Ribeiro (2021), estudiosa do tema:

Formar leitores, portanto, vem se tornando, há décadas, uma tarefa das mais complexas. A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade. Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade (pensemos aí nas fake news...) (RIBEIRO, 2021, p. 32).

Estamos cientes, contudo, de que o leitor proficiente não se forma apenas observando a historicidade das relações intersubjetivas, restringindo-se a questões culturais; consideramos os ensinamentos de Cerutti-Rizatti, Daga e Dias (2014), para

quem a dimensão intrassubjetiva (aptidão para a decodificação do texto) deve ser igualmente trabalhada.

Não perdemos de vista a dimensão intrassubjetiva em nenhum momento da sequência didática, mas essa preocupação ficou mais evidente na terceira aula, oportunidade em que projetamos imagens de publicidades que contavam com desvios em relação à norma padrão (“vem pra Caixa você também” e “frango à passarinho”). Nesse momento, explicamos o porquê dos desvios e reforçamos que o nosso objetivo não era o de censurar a norma padrão, mas combater o preconceito linguístico e mostrar que variedades diferentes existem e são possíveis, a depender do grau de formalidade que o contexto comunicativo exige.

Fig. 4 - Publicidade da Caixa Econômica Federal



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/linguaportuguesa07/photos/a.271773609503284/895881230425849/?type=3>

Figura 5 - Publicidade da Sadia



Fonte: <https://www.revistapublicitta.com.br/erro-de-portugues-da-sadia-tambem-grita-nas-embalagens/>

Até aqui, demonstramos o quão cara nos é a multimodalidade e o papel fundamental que exerce no processo de multiletramento do indivíduo. Ainda assim, acreditamos ser de fundamental importância o enfrentamento do texto pelos alunos, motivo pelo qual selecionamos quatro publicações para que, em duplas ou trios, pudessem ser levadas a cabo as atividades de leitura e produção textual. A cada grupo de alunos foi atribuída uma pergunta e um texto de apoio. Como se tratava de quatro grupos, foram elaboradas quatro perguntas distintas. A constar:

- Como a mídia pode ser utilizada para combater o preconceito linguístico?
- Se uma pessoa caçoar da sua fala ou da fala de terceiros, como você pode pontuar a sua discordância de falas preconceituosas a partir do repertório que você construiu durante as aulas?
- É importante incluir diversas variedades da língua em canais oficiais e livros didáticos? Por quê?
- Quando Bagno nos pergunta "e agora, pode tudo?" no que se refere à língua, pensamos sobre os contextos sociais em que determinados falantes são/estão inseridos. Por que é importante pensar na adequação linguística?

Nossa opção pela expressão produção textual - alinhada, portanto, aos preceitos de Geraldi (2010) - implica o reconhecimento do aluno como agente de sua própria escrita, além de sujeito consciente da própria fala; implica, também, uma leitura que vai para além do professor avaliador; implica, ademais, um domínio dos recursos estilísticos que permitam dizer o que se almeja.

A opção pela leitura oral dos comentários produzidos em sala fomenta a postura dialógica que deliberadamente defendemos, a qual demanda tanto o exercício da fala quanto o da escuta, como alerta Freire (2011, p. 101):

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.

Podemos afirmar que o exercício de leitura dos textos-base e produção textual dos comentários foi bastante profícuo: notamos o empenho dos estudantes em produzir um

bom texto, pedindo mais tempo para concluir a escrita, com comentários bem argumentados, que evocavam também exemplos trazidos ao longo da sequência didática. A escuta, entretanto, mereceria mais exercício, visto que estavam mais preocupados em produzir o próprio comentário do que escutar o que foi realizado pelos colegas.

Essa breve apresentação de parte do material didático elaborado já nos permite discorrer sobre a *práxis* e os processos de aprendizagem na escola, nesse caso, no que se refere ao preconceito linguístico. Para isso, trazemos nossa experiência em sala com os descritos materiais, a fim de refletir sobre a ação dos alunos, mas também, de certa maneira, nossa própria, como professoras-estagiárias. Certos pensadores fundantes como Lev Vygotsky e Paulo Freire nos ajudam no delineamento dessa análise.

RECEPÇÃO DOS MATERIAIS EM SALA DE AULA

Sobre Vygotsky, é notório que muito contribuiu para a área da educação ao tecer teoria acerca do processo de aprendizagem. As reflexões do autor revelam o entendimento de que o aprendizado está intimamente associado ao contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Ele defende que a interação do ser humano com o que está ao seu redor – quando ele se apropria dos bens produzidos pela humanidade – é o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009). Os bens a que Vygotsky se refere são tanto os bens materiais quanto os simbólicos. Os signos, dentre eles, os verbais, ao propiciarem a abstração, dão condições para que o homem se liberte da materialidade, alcançando visão mais abrangente do mundo que o cerca.

Ao chamar a atenção para a origem social do psiquismo humano, o pensador russo trata da questão da historicidade: afirma que o “tempo histórico” é decisivo na construção do psiquismo, não devendo ser entendida a expressão como “duração” que seria capaz de produzir por si só o amadurecimento das estruturas psíquicas do ser. Esse tempo deve ser reconhecido como tempo humano, vivido individualmente durante sua existência. Trata-se da história concreta, portanto, única.

Para que o desenvolvimento dessas funções psíquicas seja pleno, é necessário, segundo o teórico, que o acesso ao sistema de signos se dê através do diálogo, que, no

momento da aprendizagem em contexto escolar, ocorre entre os alunos e o professor. Essa forma de pensar a educação está de acordo com o que acredita Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro. Ambos creem na valorização do papel do educador no desenvolvimento intelectual, mas não do professor que atua como detentor do conhecimento, que se atribui a tarefa de apenas transpor conteúdo. Vygotsky e Freire acreditam, sim, no professor que se reconhece como mediador, nomeação adotada a partir da criação do conceito de “mediação” pelo pedagogo russo. Este a caracteriza “como experiência social que requer participação e colaboração” (PENSADORES, 2018, informação verbal).

Embora não seja o professor o único mediador – lembremos dos distintos contextos sociais em que as crianças, neles expostas, “aprendem muito”, antes de ingressarem no ensino formal (por exemplo, tendo acesso a objetos culturais, obras de arte, livros, mapas, revistas) - ambos os educadores citados referem a suma importância da educação no ambiente escolar, por ser nela onde ocorre uma construção sistematizada do conhecimento. Sobre isso, lê-se em Vygotsky: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009 p. 20).

Em *Psicologia pedagógica*, Vygotsky (1924 *apud* VYGOTSKY, 2003) expressa seu entendimento do que seria o papel do professor: ele “é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (p.76).

Para Freire (2011), o professor tem o papel de orientar o aluno e é através dessa mediação que o primeiro se torna facilitador do processo ensino-aprendizagem. O pensador pernambucano, ao propor a pedagogia da autonomia, defende que o propósito da tarefa pedagógica deve ser o da emancipação dos educandos. O “direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria”, (...) de maneira consciente” supõe desenvolvimento do senso crítico, que “a prática educativo-progressiva” (FREIRE, 2011, p. 11) deve tornar possível. Somente assim, livre, o ser, consciente de sua individualidade, terá a oportunidade de atuar como protagonista na sociedade em que está inserido.

Segundo o teórico russo, o professor deve estar atento a dois distintos níveis de desenvolvimento do educando (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009):

1 - o nível de desenvolvimento atual (ou nível de desenvolvimento real ou efetivo), o ZDR (Zona de Desenvolvimento Real), evidencia o nível de desenvolvimento das funções psicológicas do sujeito resultantes de construções já efetivadas;

2 - o nível compreendido pela Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) define as funções psicológicas que ainda não se completaram, mas que estão potencialmente em construção, podendo ser completadas a partir “de um empurrãozinho” dado pelo mediador.

Ao mediador cabe observar que, no processo de aprendizagem, deve-se partir daquilo que o indivíduo pode e consegue fazer sozinho (ZDR) para que lhe seja possível o aprendizado de algo novo (ZDP). A aprendizagem, na ZDP, como o próprio nome demonstra, tem como foco o que o sujeito ainda pode vir a conhecer.

A partir dos conceitos aqui referidos refletimos: i) sobre a importância, em nossa tarefa como estagiárias, de tentar reconhecer o nível de desenvolvimento real (ou efetivo) e o nível compreendido pela Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), não de cada aluno individualmente (que é o desejável), mas do grupo de estudantes com os quais trabalhamos. Para uma observação cuidadosa, contarmos somente com 3 encontros já seria, em si, um fator não positivo. E, devido ao arranjo curricular do curso técnico no qual as aulas foram ministradas, esse tempo de observação foi quebrado, uma vez que precisamos observar uma turma (em três encontros) e aplicar as aulas para outra turma (em mais três encontros); ii) sobre a importância da curadoria do material e da forma como aplicá-lo, como explicitado anteriormente; e iii) sobre o pensamento do educador Paulo Freire (2011) acerca da relação entre professor e aluno, como se vê em:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2011, p. 35)

Tentamos ficar atentas a cada um dos elementos que fazem parte dessa fala do professor, e especialmente reconhecemos a importância de o professor não ironizar os gostos dos estudantes, não desrespeitar suas falas, não os minimizar em nenhuma circunstância. Para produzir os nossos encontros, foi essencial que pensássemos no querer-bem ao educando, atitude que nos ensina o pensador brasileiro.

Observamos atentamente, a cada situação proposta, o ponto de partida para a mediação que pudesse produzir um bom resultado. Exemplificamos: ao nos valermos, nas aulas, de exemplares reais de uso da língua – quer seja daquele que está de acordo com a norma padrão, quer daquele utilizado em contexto menos monitorados de comunicação –, foi possível instigar importantes reflexões sobre a língua. O reconhecimento de que há diferentes modos de manifestação verbal propiciou a identificação de distintas normas, de diferenças lexicais e fonéticas, de distintas maneiras de grafia, concordância etc. O passo seguinte foi o de introduzir os conceitos de erro ortográfico e de erro de português – o primeiro, referente à escrita equivocada em relação à norma padrão; o segundo, referente à situação de um estrangeiro que, ao aprender português, comete erros sintáticos e semânticos que não seriam cometidos por um nativo (BAGNO, 2015), o que propiciou a apresentação do conceito de estigma social e de preconceito linguístico.

Entrar em contato com essas ideias, dialogar não apenas com as estagiárias que lhe apresentam certos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também com os colegas, abre caminho para que o educando se aproprie do que está reconhecendo no meio que o cerca e caminhe para a apropriação desse conhecimento, trazendo-o para si. É a passagem do extra psíquico para o intrapsíquico. Isso evidencia o que Vygotsky (1984) quer dizer quando chama a atenção sobre o papel da cultura no processo de cognição e sobre o papel do educador, ou do adulto, no desenvolvimento intelectual do ser, atuando como mediador do conhecimento.

Tentamos, a cada atividade, estimular a curiosidade dos educandos, o que não só facilita o passo a passo do raciocínio em questão, como instiga as manifestações de dúvidas sobre temas, propostas e ideias apresentados pelas educadoras. É o que se vê, por exemplo, na dinâmica que fizemos na segunda aula para tratar de variedades linguísticas: selecionamos a imagem de um isqueiro e perguntamos aos alunos por quais nomes conheciam aquele objeto; feito o levantamento ao redor da sala, encontramos algumas possibilidades – fogo, acendedor, isqueiro, binga; após isso, mostramos uma segunda imagem, a de um mapa linguístico das variedades regionais de nomeação do objeto apresentado anteriormente. Isso possibilitou aos alunos não apenas o conhecimento dos processos de variação linguística, como também o acesso ao gênero “mapa linguístico”, sobre o qual não possuíam conhecimento algum. Instalado o diálogo

entre professor e alunos, a curiosidade inicial dos educandos, em descobrir nomes diversos para um objeto único, se amplia, indo além do senso comum pelo fato de buscarem compreender mais sobre o tema em estudo, o que permitiu refletir sobre um fenômeno mais amplo intrínseco à língua, que é a variação.

Em nossas aulas, fizemos leitura de textos em conjunto, com a ajuda do *powerpoint*, momentos que consideramos oportunos para exercitar a compreensão crítica do ato de ler. Nessa ocasião, incitamos a passagem da leitura das palavras para a leitura da realidade em que estagiárias e educandos estão inseridos nesse momento histórico. Esse movimento deu oportunidade a que se construísse o entendimento de que o assunto escolhido – preconceito linguístico – permeia diversas instâncias da sociedade, se manifesta de diversas formas, se consolida em tantas outras e se apresenta diariamente nas esferas sociais. Paralelamente à prática coletiva, propusemos leituras particulares, para que os estudantes tivessem mais oportunidade de exercitar o conhecimento propiciado pela leitura.

Então, o esquema organizado para as aulas foi: a escolha pelas estagiárias do tema a ser trabalhado e dos materiais a serem usados; a promoção do debate junto aos alunos; a escolha das ações que pudessem oferecer meios para que a apropriação dos temas propostos se realizasse e, posteriormente, pudessem propiciar a elaboração de textos orais e escritos pelos alunos.

Para que fosse possível propiciar – considerado o contexto do estágio – alguma transformação nos educandos a partir de nossos encontros, escolhemos materiais que, na nossa visão, pudessem ressoar junto aos alunos de uma maneira ou outra.

Os materiais selecionados são majoritariamente representativos de manifestações culturais bastante populares, que supusemos fossem de acesso aos estudantes, pois veiculados por meios de comunicação bastante utilizados por alunos jovens, e de conhecimento dos educandos adultos, como citado na seção anterior (quadros humorísticos, cenas de novela etc.). Também compõem os materiais conteúdos que eram novidades para essa turma (opiniões de linguistas sobre língua, mapas linguísticos, citações teóricas), o que viabilizou uma amplitude de seu horizonte.

Pudemos perceber que algumas práticas incitaram mais do que outras a questionamentos e dúvidas, enfim, a curiosidade em si, fomentando a pesquisa sobre o assunto trabalhado junto a nós, sempre através da mediação pelo diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que pudéssemos ir além do senso comum na prática pedagógica, era preciso que construíssemos com os alunos um repertório que unisse aquilo já conhecido por eles a algo novo. Observar as preferências na recepção das atividades pelos educandos foi essencial, uma vez que permitiu a evidência de que a escolha é um movimento que beneficia o processo de aprendizado, pois não se trata de gostar por gostar de um assunto ou prática, mas de a escolha encorajar a curiosidade crítica, aquela que mobiliza o sujeito na busca pela compreensão de onde advém o conhecimento (FREIRE, 2011).

Foi de grande relevância para nossa formação profissional receber retorno dos estudantes em relação a nosso projeto, tanto por meio de algumas falas deles, como pela sua recepção positiva às aulas. Vale mencionar o depoimento de alunos que estavam há 25 anos sem estudar: nele referiram que nossas aulas foram de grande importância para que perdessem a vergonha de se posicionar em sala, para que tivessem vontade de continuar estudando, vontade, enfim, de enfrentar nova trajetória acadêmica.

Consideramos como recepção positiva dos discentes: depoimentos espontâneos e agradecimentos pelas aulas; atenção e interesse na realização das atividades propostas; participação ativa em sala com exemplos, perguntas, debates sobre o tema proposto; escrita cuidadosa e com bons argumentos nos textos avaliativos; e compreensão dos conhecimentos propostos, tais como preconceito linguístico, variedade linguística, e fatores de prestígio e estigma nas línguas.

Essa avaliação parece demonstrar que as atividades pedagógicas planejadas e propostas aos alunos do PROEJA contemplaram bases importantes e anteriormente validadas sobre o processo de aprendizagem, que se relacionam a Vigotsky e Freire:

- o desenvolvimento do aprendizado supõe a associação ao contexto social em que estamos inseridos e que se trata de construção coletiva;
- o papel do professor é o de mediador, responsável pela organização do meio social educativo, regulador e controlador de suas interações com o educando;
- o objetivo da tarefa pedagógica é a emancipação dos educandos, construída pelo desenvolvimento do senso crítico;

- o professor deve ter atitudes que envolvem respeito e amorosidade no convívio com os estudantes;
- é importante o estímulo à curiosidade do educando como abertura para “o próximo passo” e para a constante aprendizagem;
- é de suma importância associar a leitura das palavras à leitura do mundo;
- é de importante motivar os estudantes ao interesse por desenvolver a aprendizagem.

Assim, pensamos que certos objetivos traçados no início do projeto foram atingidos, especialmente no que se refere a instigar a associação da leitura das palavras à leitura no mundo; e motivar os estudantes ao interesse por desenvolver a aprendizagem. Isso só foi possível pelos critérios traçados para a transformação do material não didático em didático: consideração das especificidades da modalidade e a visão de trabalho enquanto ação; atenção aos interesses etários, tendo em vista que se trata de educação de jovens e adultos; respeito a práticas de letramento anteriormente desenvolvidas pelos alunos; investimento em multimodalidade e multiletramento; escolha de textos que possibilitassem a reflexão e o combate ao preconceito linguístico; e uma prática sociointeracionista.

Já quanto ao objetivo principal deste artigo, que se dispunha a discorrer sobre as práticas de curadoria envolvidas no projeto de que falamos até então, também crê-se alcançado, apesar das limitações – balizas como a restrição de páginas e a exigência de certa sinteticidade, mas principalmente em relação a um princípio básico do próprio formato, que é a necessidade de recortes.

Contemplou-se apenas um aspecto do exercício docente na modalidade PROEJA, a curadoria sobre um tema específico, o preconceito linguístico. Quiséramos nós abarcar outros muitos lados, entendendo a natureza caleidoscópica do ensino. Sobre isso, cabe ressaltar a alarmante escassez de estudos científicos, nos mais variados temas e aspectos, sobre essa modalidade de jovens e adultos. A análise que propomos, ainda que traga novas bases para pensar a curadoria para esse formato, carece de outros suportes, que se traduzem, aqui, como outras pesquisas, outros projetos, outras tentativas em relação ao ensino no PROEJA. Sobre isso, aponta-se como sugestão de novos estudos, alternativas possíveis para atividades em sala de aula, considerando a dificuldade evidenciada neste artigo em fazer com que os alunos do PROEJA

exercitassem a escuta em relação à leitura dos colegas, quando as atividades assim o exigiam.

Assim como a curadoria auxilia na construção de práticas mais orientadas, humanas, ou libertadoras, nos termos de Freire, a realização de ações em torno do PROEJA contribui para a própria constituição da modalidade: favorece seu aprimoramento, colabora para sua evidência social, enfim, estimula e afirma sua efetividade enquanto modalidade que busca a formação de sujeitos atuantes.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. Trabalho, obra e ação. Tradução: Adriano Correia. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [s. l.], v. 2, n. 7, p. 175-201, fev. 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268351485.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola, 56. ed., 2015.
- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, dez. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em 05 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em 05 dez. 2023.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (...). Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.
- CERUTTI-RIZZATTI, M.; DAGA, E. A. C.; DIAS, S. C. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 226 - 238, 2014.

- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.
- FARIA, V. E. P. de. **O currículo de língua portuguesa no curso técnico em vestuário PROEJA CERTIFIC do IFSC**: reflexões sobre políticas linguísticas. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Guerra, 5. ed., 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 43. ed., 2011.
- GARCIA, M. G.; SISLA, H. C. Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1, 12 nov. 2020.
- GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 165-182.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1. ed., 2011.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 12. ed., 2013.
- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (Câmpus Florianópolis). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Panificação - PROEJA**. Florianópolis: MEC, 2018.
- LADY Kate - Garota do tempo [24/04/09]. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (7 min e 26 seg). Publicado pelo canal Wil I am. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ya34EwgDKk8>. Acesso em: 15 de maio de 2022.
- LÍNGUA PORTUGUESA. **Sabia que a propaganda da Caixa está errada?(...)**. [S. l.], 24 maio 2014. Facebook: Língua Portuguesa. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/linguaportuguesa07/photos/a.271773609503284/895881230425849/?type=3>. Acesso em: 15 maio 2022.
- LÍNGUAS (Vidas em português). [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (8 min e 16 seg). Publicado pelo canal Affeno. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7cliiHmFI8>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- MARQUES, I. B. de A. S.; KLEIMAN, A. B. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 15, p. 1-20, 25 nov. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7514>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

PACHECO, S. M. V. *et. al.* **Relatório de Gestão IFSC 2021**. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/Relatorio_de_Gestao_2021.pdf/459b46d6-325a-454c-a307-09e2c3f72f77. Acesso em: 27 jul. 2022.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, maio 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/vZWw6znGkH6cFMcCPP354RG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 17 jul. 2022.

PENSADORES na Educação: Vygotsky. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (12 min e 08 seg). Publicado pelo canal Instituto Claro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BS8o_B5M9Zs. Acesso em: 20 jul. de 2022.

PORTAL DO PROFESSOR. **Tirinhas do Chico Bento**: análise de diferenças dialetais na língua portuguesa. *Online*, 2018. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19746>. Acesso em: 16 maio 2022.

PUBLICITTÀ. **Erro de português da sadia também grita nas embalagens**. [S. l.], 12 nov. 2016. Disponível em: <https://www.revistapublicitta.com.br/erro-de-portugues-da-sadia-tambem-grita-nas-embalagens/>. Acesso em: 20 jul. de 2022

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada [recurso eletrônico]**: os multiletramentos e as tics. São Paulo: Parábola Editorial, 1. ed., Cap. 1, 2020, p. 13-36.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 115-146.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 19 maio. 2022.

SILVEIRA, C. Jornalista de 90 anos encara nova reforma ortográfica como “mais uma”. **Globo.com**. São Paulo, 15 jan. 2009. Disponível: [https://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL956269-5605,00-JORNALISTA+DE+ANOS+ENCARA+NOVA+REFORMA+ORTOGRAFICA+COMO+MAIS+UMA.html#:~:text=Enquanto%20a%20%E2%80%9Cmorte%E2%80%9D%20do%20trema,desde%20que%20come%C3%A7ou%20a%20escrever](https://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL956269-5605,00-JORNALISTA+DE+ANOS+ENCARA+NOVA+REFORMA+ORTOGRAFICA+COMO+MAIS+UMA.html#:~:text=Enquanto%20a%20%E2%80%9Cmorte%E2%80%9D%20do%20trema,desde%20que%20come%C3%A7ou%20a%20escrever.). Acesso em: 19 maio. 2022.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. de F.; ALMEIDA, S. H. V. de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, jul. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Eugenia Hanfmann, Gertrude Vakar e Alex Kozulin. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WIKIPEDIA. **Dialeto neutro**. [S. /], [201-?]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dialeto_neutro. Acesso em: 16 maio 2022

Sobre as autoras:

Rosana da Silva Sauner Clesar

Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina, é membro do Núcleo de Estudos Literários e Culturais – NELIC, UFSC, onde realizou pesquisas na área de literatura comparada, dentre as quais, seu projeto mais expressivo, a investigação acerca da poética esparsa do poeta Paulo Leminski e sua relação com Santa Catarina - sendo essa financiada pelo CNPq. Realizou, ainda, pesquisas pontuais em semântica e morfologia (desenvolvimento de gramática do sufixo -inho) e em análise do discurso. Tem como principais áreas de interesse literatura brasileira do século XX, teorias da literatura, pop art e mass mídia, e análise do discurso.

Moara Zambonim Rossi dos Santos

Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina. Durante a graduação, foi membro e professora do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras, com contos publicados no livro PETLiterarium - vivências poéticas, assim como apresentou trabalhos em congressos. Também integrou o Grupo de Estudos de Línguas em Contato da UFSC, quando teve oportunidade de realizar iniciação científica sobre Identidade Linguística em São Tomé e Príncipe. Além disso, durante a graduação, desenvolveu trabalhos nas áreas de linguística aplicada e análise do discurso.

Carolina Maria Cardoso Pilati

Mestranda do programa de pós-graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGLit, na linha de investigação "Estudos Literários e Culturais Latino-americanos", onde desenvolve

pesquisa relacionada à nuance entre os discursos ficcional e autobiográfico. É graduada em Direito e licenciada em Letras Português pela mesma instituição.

Cristiane Dall' Cortivo Lebler

Pós-doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora, Mestre e Licenciada em Letras. É professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua sobretudo com disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura. Os temas que constituem seus interesses de pesquisa são a formação de professores, o ensino de língua portuguesa e os estudos acerca da argumentação.