

**LETRAMENTO ESCOLAR:
PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO NA AULA DE PORTUGUÊS****SCHOOL LITERACY:
INSTITUTIONALIZATION PROCESSES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE**Débora Cristina do Nascimento FERREIRA¹

RESUMO: O artigo aborda e revisita o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, seu processo de institucionalização de saberes (leitura e conhecimentos linguísticos) para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Assumimos uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem e adotamos o referencial teórico-metodológico do grupo de didática das línguas de Genebra para descrição e análise dos dados. A pesquisa de campo, de cunho etnográfico, ocorreu em uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Belém-PA. A análise dos dados permite sinalizar: (i) uma prática docente focada no ensino de objetos gramaticais, embora a leitura de textos e a institucionalização conceitual sejam convocadas para a construção deste saber; (ii) a construção de uma interação didática, um pouco menos centralizada na figura do professor, o outro é “convidado” a participar do assimétrico jogo discursivo estabelecido. A (re) configuração disciplinar aponta para o predomínio de características de *um modelo autônomo de letramento*, indiciado pelos objetivos institucionais relacionados à preparação de alunos para concursos públicos e vestibulares, traço este caracterizado como uma das facetas identitárias do Ensino Médio no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Língua Portuguesa. Objeto de ensino.

ABSTRACT: Approach and revisit the teaching of Portuguese Language, specifically, the process of institutionalization of knowledge for a first year class, of Secondary Education. We adopted an enunciative-discursive conception of language, the theoretical contributions on the teaching of Portuguese and the theoretical-methodological reference of the didactic group of the languages of Geneva for the description of the data. The analysis of the data allows to signal: (a) a teaching practice focused on the teaching of grammatical objects, although the reading of texts and conceptual institutionalization are called for the construction of this knowledge; (b) The construction of a didactic interaction, somewhat less centralized in the figure of the teacher, the other is “invited” to participate in the asymmetrical discursive game established. The disciplinary configuration points to the predominance of characteristics of an autonomous literacy model, institutional objectives related to the preparation of students for college entrance exams. This trait is characterized as one of the identity facets of High School in Brazil.

KEYWORDS: High School. Portuguese language. Teaching object.

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp IEL/UNICAMP. Campinas-SP. Brasil. Email: debi.nascimento@hotmail.com. Bolsista CNPq. Processo: 159616/2015-8.

Introdução

Um dos traços mais importantes das línguas humanas e de extrema relevância para o ensino de Língua Portuguesa está relacionado à diversidade inerente às línguas vivas. Embora tal diferenciação linguística seja evidente, em muitas sociedades, como é o caso da brasileira, a representação de natureza sociocultural da língua, como conjunto de regras que devem ser seguidas, oblitera a percepção da diversidade, levando muitos a crer que a “*língua de verdade*” é aquela que não deve variar, é aquela prescrita em manuais normativos, inventariada pelos dicionários e imposta por instituições sociais, como a escola (GUY E ZILLES, 2006; GNERRE, 1998).

Tendo em vista a grande riqueza linguística existente, essa representação do que viria a ser língua está ligada, em princípio, à seleção de uma variante linguística como sendo o *padrão*. No entanto, não se trata somente de selecionar uma variante, esta precisa ser acompanhada de justificativa, no sentido de atribuir valores *inerentes* especiais. Tais valores serviriam para qualificá-la como a melhor, a mais correta ou mais elegante, em oposição às demais. Em termos científicos, devemos assinalar que os *padrões linguísticos* são arbitrários e criados por razões de caráter social, político, histórico, não sendo encontrados, por exemplo, na Europa do séc. XIV, uma vez que o latim era usado como variante de prestígio. A partir do século XV, com a Expansão Ultramarina e a Formação dos Estados Nacionais, podemos encontrar a emergência dos padrões linguísticos vernáculos europeus para contemplar funções concernentes à escrita de leis, de documentos do governo, de Literatura, das Artes, do Comércio, da Ciência. Observamos, então, que este padrão é decorrente da Formação dos Estados Nacionais e do mundo moderno, passando, então, a ter um prestígio, não só pelas funcionalidades ora mencionadas, mas também por possibilitar a tradução da bíblia para as línguas vernáculas, a integração simbólica de uma identidade étnica e para servir como uma representação de nação² (BURKE, 2010; BERENBLUM, 2003; GNERRE, 1998).

Contudo, a construção deste padrão não é um processo simples, os aspectos gramaticais são padronizados de diferentes maneiras e a noção de totalidade é ilusória. Este padrão deve constituir o veículo de um cânone e de uma tradição literária, a qual exemplificaria o que se tem de melhor dessa variante. O uso desse padrão pelas elites nacionais e pelas instituições governamentais revela-o

2. Segundo Chauí (2001, p. 18, apud Seganfredo, 2006, p. 30), “o Estado-nação precisou contar com uma elite cultural que fornecesse não só a unidade linguística, mas lhe desse os elementos para afirmar que o desenvolvimento da nação era o ponto final de um processo de evolução, que começava na família e terminava no Estado. A esse processo deu-se o nome de progresso”.

como um instrumento de poder nas sociedades modernas e um dos mecanismos mais poderosos para estabelecê-lo é a Educação. A escola é a instituição social responsável pelo ensino da variante padrão e o professor é o representante formal encarregado de levar a sua audiência à apropriação dessa variante, a qual estaria diretamente relacionada à progressão social do indivíduo. Mesmo não sendo condição suficiente, é fato que o conhecimento dessa língua prestigiada aliada a outros saberes possibilita o acesso do indivíduo a instituições sociais, como a universidade, as repartições públicas e a própria escola (MATÊNCIO, 1995).

A partir de uma perspectiva geral, o domínio desse padrão linguístico, legitimado e institucionalizado estaria intrinsecamente relacionado ao conhecimento de uma gramática normativa dessa variante de prestígio. Consequentemente, esse saber passa a ser objeto de ensino nas escolas, que têm por meta levar a aprendizagem dos preceitos legitimados. No Brasil, este conhecimento é veiculado pelas instituições escolares desde os tempos coloniais para fins de catequização e para fins de alfabetização dos filhos das elites brasileiras (BARROS-MENDES, 2006).

Nessa direção, este texto tem como propósito problematizar o ensino de Português para turmas do Ensino Médio (doravante EM). Para realização deste fim, apresentamos um breve percurso referente ao ensino de Língua Portuguesa, em seguida, revisitamos e analisamos um recorte de aulas direcionadas a uma turma do EM³, a fim de problematizar o estatuto de didatização de objetos linguísticos e discursivos em um contexto institucional típico da realidade educacional brasileira: a escola-usina⁴.

1. A construção do estatuto da gramática como objeto de ensino na cultura escolar

Na antiguidade Greco-Romana, já existia uma preocupação entre os filósofos no sentido de adotar a língua como objeto de ensino. As primeiras gramáticas do ocidente foram formuladas por estes estudiosos, que se dedicavam a des-

3. Revisito os dados de pesquisa de campo de Ferreira (2008). Os sujeitos da pesquisa foram uma professora de Língua Portuguesa (graduada e especialista na área de Letras) e uma turma que possuía em torno de 65 alunos.

4. Partimos dos estudos de Tardif e Lessard (2005), para quem, a escola é uma instituição típica das sociedades do trabalho e sua gênese está diretamente ligada à sociedade industrial e à formação dos estados modernos. Ferreira (2008) e Gomes-Santos e Ferreira (2014) propõem a expressão *Escola-usina* para pensar que a organização escolar, tanto em forma como em conteúdo, está atrelada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e replica em sua ordem interna várias características do mundo usineiro e militar do Estado, a saber: (i) trata grandes grupos de indivíduos, ao longo de vários anos, conforme um padrão uniforme para alcançar resultados parecidos; (ii) subordina esses sujeitos a "regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos" (Tardif e Lessard, p. 24); (iii) impõe um "sistema de vigilância, de punições e recompensas" (*op. cit.*) que extrapola os limites dos conteúdos a serem assimilados; (iv) padroniza, planifica e controla a divisão social do trabalho executado pelos agentes escolares: alunos, professores, inspetores.

crever e ensinar língua latina e grega, a partir de três perspectivas que podemos considerar como complementares: a Retórica, a Oratória e a Gramática. O tripé permaneceu praticamente intacto ao longo da Idade Média e início da Idade Moderna. Soares (2002), ao descrever o percurso de constituição da língua portuguesa (LP) como disciplina escolar no Brasil, demonstra que o ensino de língua em terras brasileiras esteve firmado neste tripé nos quatro primeiros séculos de colonização, sendo que, somente após a reforma pombalina, houve a obrigatoriedade do ensino da gramática da língua portuguesa nas escolas da colônia.

Em fins do século XIX, vale lembrar a relevância da escola Dom Pedro II e de seus professores para o processo de alfabetização e de letramento dos filhos da elite rural e aristocrática vigente no país. Nesta época, constatamos a produção de material didático pelos docentes desta instituição: gramáticas da língua portuguesa e antologias de textos da literatura brasileira e portuguesa, os quais foram veiculados nas escolas brasileiras até praticamente meados do século XX. Obras estas direcionadas, em especial, para o ensino secundário, para “as escolas dos nossos filhos” e não “a dos filhos dos outros”⁵, que deveriam seguir percursos formativos voltados ao aprendizado de ofícios profissionais de natureza não propedêutica (GOMES, 2000).

Apesar dos avanços das pesquisas e estudos relacionados ao ensino de línguas e da emergência de práticas de (multi/novos) letramento no cotidiano escolar e não escolar, a assertiva de Kleiman (1995) de que o *modelo de letramento escolar autônomo* predomina no cenário educacional brasileiro ainda parece impulsionar o debate; seja no sentido de problematizar práticas de ensino de Português em contextos (não) escolares; seja no sentido de problematizar o lugar do não escolarizado na grande mídia e nos diversos suportes de informação; seja no sentido de problematizar a eleição de objetos de ensino em documentos oficiais que deveriam nortear a prática docente⁶, programas e políticas de alfabetização/letramento em larga escala em âmbito nacional e internacional (STREET, 2014).

No referido modelo, são privilegiadas as leis de funcionamento lógico da escrita, o que pressupõe a existência de um padrão linguístico-discursivo único, homogêneo, indiferente a influências de natureza histórica, geográfica, política, econômica, ideológica quaisquer. A criação deste padrão também está articulada a fatores de caráter histórico, ele fora constituído no início do século XVI, na Eu-

5. Ao problematizar questões relacionadas ao acesso e à dualidade histórica da formação do ensino secundário ao longo do século XX no Brasil, Gomes (2000) defende a tese da existência de uma escola para os filhos das elites e uma escola para os filhos de trabalhadores em termos de acesso, qualidade e, principalmente, distribuição do conhecimento.

6. Faço referência ao lugar de prestígio e de obrigatoriedade do ensino de conteúdos de base essencialmente gramatical na Base Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC, 2017).

ropa moderna, a fim de servir como instrumento para a constituição dos Estados Nacionais e legitimação das nações durante a expansão do comércio e de posse de novos territórios (KLEIMAN, 1995; GNERRE, 1998).

Este padrão linguístico das línguas vernáculas foi construído por motivações de ordem política, econômica, para manter as estruturas de poder nas mãos de uma dada elite social que despontara no século XVI (BURKE, 2010). Elite esta que também estabeleceu os ditames linguísticos que mais tarde serviriam como normas a serem seguidas por toda uma coletividade dentro e fora da Europa. Isso vem revelar que as regras de funcionamento lógico da escrita prescritas foram eleitas por critérios de cunho social e não linguístico, em favor de uma sociedade escriturária, grafocêntrica (KLEIMAN e SITO, 2016).

Para tentar compreender o processo de constituição dos saberes escolares da disciplina Língua Portuguesa, em especial, dos saberes gramaticais e da literatura canonizada ou do *texto literário escolarizado* a que se reportam Soares (2003) e Gomes- Santos (2010), é necessário recuperar o processo de institucionalização e constituição dos referidos saberes, a fim de que possamos entender o estatuto atual dessa disciplina, que só passa a ser incluída no currículo escolar em fins do século XIX, por isso, reportamos o divulgado percurso histórico construído por Soares (2002), no texto *Português na escola- história de uma disciplina curricular*, que apresenta um panorama de constituição da Língua Portuguesa enquanto *disciplina escolar* no contexto brasileiro. Neste percurso, a autora sinaliza o secular e legitimado lugar ocupado pelo ensino de gramática. Uma alteração significativa é configurada somente na segunda metade do século xx.

Britto (1997) defende que o ensino de certa teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem, valorando uma modalidade da língua, fez com que a escola deixasse à margem o ensino efetivo da língua. Para este autor, essa perspectiva do ensino tem gerado uma série de problemas, a saber: (i) a indefinição de finalidade relacionada à ação de ensinar; (ii) a valorização da norma culta e da escrita; (iii) a descontextualização das atividades de leitura e de escrita; (iv) a falta de consistência da teoria gramatical colocada como conteúdo de ensino; (v) a efetivação de exercícios mecânicos, entre outros.

Nessa direção, o objetivo do ensino de português estaria subordinado à transmissão de regras da língua tida como *culta* articulada à identificação de partes do discurso. Por isso, as práticas pedagógicas decorrem de outros interesses, submetidos aos anseios de uma dada classe social e a serviço de posições políticas e ideológicas, ancorando-se assim a um sem número de informações enciclopédicas colocadas como fundamentais ao processo de formação, o que é corroborado

do por livros didáticos, vestibulares, programas televisivos, etc., (STREET, 2014). Somado a isto, pode-se constatar a confusão existente entre o ensino de língua e o ensino de uma dita *norma culta*, articulada de forma intrínseca à escrita, que implicaria a realização de exercícios para a assimilação dos preceitos normativos (BAGNO, 1999, 2003). Nessa perspectiva, estaríamos próximos a uma concepção de língua única, homogênea, associada à tradição gramatical, inventariada pelos dicionários e caracterizada pelo seu caráter lógico, elaborado e completo em si mesmo, que veicularia uma *legitimada identidade linguística, cultural, nacional* (KLEIMAN, 1995; GNERRE, 1998).

Por fim, o domínio desta prática linguística proporcionaria, ainda, o desenvolvimento de habilidades cognitivas como *classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização*. Nesse sentido, o exercício de reflexão dos pressupostos supracitados permite convocar a reafirmação dos *mitos do letramento* a que se reporta Graff (1979), os quais corroboram para a criação de expectativas sobre os poderes da escrita e do saber escolar, que garantiriam *acesso aos bens de consumo, ao exercício da cidadania, à progressão social, ao desenvolvimento nacional*, subjugando assim outros modos de interagir, de fazer, de saber, de atribuir das demais facções sociais (KLEIMAN e SITO, 2016).

Nesse sentido, buscamos descrever e analisar o processo de institucionalização e (re)configuração de objetos gramaticais na aula de Português. Aqui, a *institucionalização*⁷ é concebida como um gesto profissional que compreende a fixação explícita e convencional de um saber a ser construído num dado nível de aprendizagem e a ser utilizado e cobrado em determinadas circunstâncias. Os autores apontam para a existência de três mecanismos didáticos que operam para o processo de institucionalização: *generalização* (realizado por extensão ou compreensão de informações anteriores, tendo como marcas: o uso de anáforas, termos genéricos, metalinguagem), *modalização* (evidencia o valor de verdade, de utilidade de um objeto, tendo como características o uso de termos axiológicos, marcas modais, auxiliares), *des/re-contextualização* (implica a construção de uma cultura mobilizada num dado tempo e que é vivida por atores de um dado contexto, sendo caracterizada pelo uso de complementos de tempo).

7. A partir da leitura de textos do grupo de Didática das Línguas, Universidade de Genebra, resenhamos o conceito concernente à engenharia didática mobilizada no processo de ensino-aprendizagem: *La tâche: outil de l'enseignant. métaphore ou concept?*, de B. Schneuwly (2001), *Le synopsis- un outil pour analyser les objets* de B. Schneuwly, J. Dolz e C. Ronveaux (2005) e *A la recherche de l'objet enseigne: une démarche multifocale* de B. Schneuwly G.S. Cordeiro e J. Dolz (2000).

23 P. (...) então a crase é um fenômeno de contração... te lembra ta... a perda de um elemento... porque que isso aconteceu... eu acho que foi século XVIII que houve uma reforma ortográfica na língua.... (...) o nome desse fenômeno é crase... e o que é a crase ? ... é um fenômeno de contração da língua portuguesa... tem gente que chama isso aqui de crase... crase não é isso... isso aqui é o acento grave ta... o acento... o acento grave é o acento que sinaliza o fenômeno crase.... e o que é a crase... é um fenômeno de contração da preposição *a* e mais o artigo feminino *a*....(...) (FERREIRA, 2008, p. 55)

No fragmento, encontramos a explanação da professora do que vem a ser crase: “é um fenômeno de contração da preposição *a* e mais o artigo feminino *a*”, realizada pelo mecanismo da *generalização*, que usa um termo genérico “fenômeno”, bem como a metalinguagem “contração da preposição” e “artigo feminino”. O valor de verdade da proposição anunciada é reforçado pela contraposição do que não é crase, a docente anuncia que o acento grave é o sinalizador da crase e não o fenômeno em si. Por fim, atentamos para a contextualização da existência do fenômeno em Língua Portuguesa.

2. A aula de português no Ensino Médio para os nossos filhos...

Nesta seção, será apresentado um recorte de uma aula de Língua Portuguesa, gerado no primeiro semestre de 2007, em uma escola de grande porte da rede privada de ensino, localizada na cidade de Belém-PA, que ainda tem como foco a aprovação dos filhos da classe média local em concursos. Acompanhamos aulas de uma docente de Língua Portuguesa responsável pela “frente de trabalho” referente ao ensino de gramática. Neste contexto, a disciplina escolar é dividida em Língua (gramática), Literaturas (brasileira e portuguesa) e Redação, sendo que cada um destes segmentos é delegado a um docente para fins de cumprimento de programas em prazos previamente estipulados. É necessário dizer que o principal material didático utilizado nesta prática docente é um apostilado, produzido e comercializado pelo próprio grupo de ensino.

A seguir, apresentamos recortes dos episódios⁸ regência e *erro e estilo* em que é predominante o processo de resolução de exercícios entremeadas de breves institucionalizações de conceitos. Tendo em vista o grande número de questões resolvidas em sala de aula pela professora, os exercícios selecionados para apre-

8. O conceito de episódio foi emprestado da narratologia e é definido como uma unidade de análise cronológica. Para a interação didática, episódio é conceituado por Schneuwly (2000, p. 25) como “um acontecimento de duração variável cuja extensão temporal é definida pelo fato de o meio criado continuar idêntico, voltado para um mesmo objetivo didático”.

sentar são aqueles que julgamos mais relevantes para os aspectos abordados neste artigo. No nível 1.1, a docente faz o anúncio do término do módulo 1 do material didático, a correção da bateria de exercícios solicitada na aula anterior e término do assunto regência, sinalizando o processo de avaliação do conteúdo por via do simulado (sistema de avaliação recorrente na instituição) e da prova de avaliação bimestral, sistema de cobrança, de vigilância, de regulação e de controle característico da supracitada escola-usina:

1.1	t.3	(...) eu vou comentar as questões subjetivas... eu vou dar o gabarito das objetivas e no final eu vou recolher.. o que que tu tens que fazer no momento em que eu tou corrigindo.... no momento em que tou comentando... corriji pra ver se tu fizeste como tu deverias fazer e se de repente... (....) porque hoje nós vamos oficializar o término do volume 1 do cadernão... e nós vamos oficializar o término do... do deste conteúdo do simulado na segunda avaliação ... tá certo... então a partir da próxima sexta... nós já vamos trabalhar o módulo dois do cadernão... então eu não vou mais... eu não vou mais fala sobre regência é ... verbal... crase.. a partir da próxima aula... eu vou falar sobre outros assuntos (...)
-----	-----	--

Apresentamos a resolução da questão 24, que traz a discussão sobre a regência do verbo *querer* e questões de conflito entre a norma padrão e a não padrão e os sentidos que podem ser gerados a partir das regências prescritas e descritas. O texto é uma peça publicitária produzida na ocasião da data comemorativa do dia dos namorados. Trata-se de um cartão de crédito personalizado, acompanhado do seguinte enunciado: “Ninguém quer um namorado que só tem amor pra dar”. A docente chama a atenção para o fato de que a crítica veiculada nesse texto supostamente poderia não ser percebida, caso o conhecimento sobre regência não fosse ativado:

1.1	t.5	(...) ele pega a regência do verbo querer... e trabalha de uma maneira... que faz uma crítica que poderia ser sutil... se tu não conhecesses a regência... ta... (...)
-----	-----	--

Em seguida, busca fazer uma contextualização do texto interligando-o ao consumismo que impera na nossa sociedade. Cultura esta, responsável, por exemplo, pelo atrelamento entre namoro e consumo:

1.1	t.7	incou com valores.... porque o que tem ali é um cartão de crédito com um buquê de flores... o de credito tu podes querer... ter posse... e desejar... olha como ele vai brincando... a brincando com valores... presta atenção pra cá.. pega um garoto... bonito... eu diria até do lhado)... né... coloca esse moleque... joga um Fahrenheit no pescoço dele.
1.1	t.8	A. o quê?
1.1	t.9	perfume francês... bacana né..o nome é alemão... mas o perfume é francês... olha só aí... chega o olho revira... joga um Fahrenheit no pescoço dele... pega e coloca né... um m pezinho (cabelo) né... pega aquela beca... meu irmão tem roupa ...que já vem com o corpo a chega ele fica todo né.... coloca ele dentro duma BMW... essa BMW ... ela já tem o DVD... ali... cantando musiquinha... ele chega na porta da tua casa... e te convida pra ir... sei lá... pega aquele mesmo cara... coloca ele lá em Ananindeua.... tentando chegar em Belém com dar meia passagem de ônibus pra ele... ele vai descer na Mundurucus e vai andando pra tua poeira... quando ele chega na porta da tua casa... a primeira coisa que ele te pede é um copo tu vai preferir quem?



Embora tente fazer uma proposta de leitura para o texto, não percebemos a problematização do tema, a leitura que predomina é aquela realizada pela professora de maneira monológica. O ensino se constitui como uma decifração de sentido do texto. Este, por sua vez, é tido como uma combinação de palavra com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao discente o domínio desses signifi-

cados para ser apresentada a leitura autorizada⁹ (JURADO E ROJO, 2006). Após a contextualização dos valores que, segundo a docente, estão em jogo na leitura do texto, ela retoma a discussão sobre a regência do verbo querer, mostrando que as diferentes regências implicam diferenças de sentido para quem as conhece obviamente e institucionaliza a regência “correta”:

1.1	t.16	(...) então que foi que ele fez... ele brincou... ele brincou com esses valores tá... Ninguém quer A um namorado tá... seria assim a regência... a regência seria assim... Ninguém quer A um namorado... que só tenha amor pra dar mas ele colocou Ninguém quer um namorado... por que... porque esse namorado aí... ele seria o que?... as coisas que o namorado poderia proporcionar... é o cartão de crédito... é uma sacação... é uma leitura tá... eu não posso querer um namorado... eu tenho que querer a um namorado..(...)
-----	------	--

Pode-se identificar a institucionalização da regência prescrita (“*Ninguém quer A um namorado tá... seria assim a regência*”) e a apresentação da regência em curso do verbo querer (*mas ele colocou Ninguém quer um namorado*). Cabe chamar a atenção para a tentativa de articular uma possível leitura e a manifestação de uma dada regência do verbo querer, diferente das outras questões em que o texto foi simples pretexto para o ensino de regras normativas. O próximo exercício é também uma questão de leitura, que relaciona uma propaganda da Sadia a uma fala de um deputado. A professora faz a leitura dos textos e do que é solicitado pela questão.

1.4	t.74	P. (...) meu tu só vais responde essa questão se tu alcançares o anúncio da sadia... mas pra tu alcançares o anúncio da sadia... tu tens que ter um conhecimento prévio... que conhecimento prévio é esse?
1.4	t.75	A. inaudível
1.4	t.76	P. Seria isso?
	t.77	A. inaudível
1.4	t.78	P. Que jeitinho italiano é o que?
	t.79	A. inaudível

9. Essa perspectiva está presente explicitamente no conceito de língua apresentado no início do módulo II do cadernão: “A língua é um código que exige aprendizagem e obediência a várias regras. Pode ser usada com criatividade, e muitas vezes a compreensão de um texto está ligada à identificação desse uso criativo”.

1.4	t.80	P. Vai fala.
1.4	t.81	A. inaudível
1.4	t.82	P. Exatamente... que a Itália é referência por suas massas... ela se destaca... a característica... a peculiaridade da Itália... é o que?... a qualidade das suas massas... falou em massa... se é pra sê bom... é pra sê alguma coisa da Itália... por isso que o cara lá na frente do Centur... faz todo o investimento no local... quando vai inaugurar coloca... dom Giusepe... o outro La traviata... o outro la tatá... porque que não coloca português... porque a família é italiana... não sei o que...confirma mais ainda... quem vem da Itália vai abrir que negócio?... massa ta... porque a referência é massa... então conhecimento prévio... que tu deverias ter... se não tu não alcançarias... então uma vez alcançando esse conhecimento... me diz uma coisa... quando a sadia diz... a sadia descobriu o jeitinho italiano... o que é jeitinho?
1.4	t.83	A. inaudível.
1.4	t.84	P. É o que?
1.4	t.85	A. É a forma.
1.4	t.86	P. É a forma... que mais?
1.4	t.87	A. Maneira.
1.4	t.88	P. Maneira.
1.4	t.89	A. Segredo.
1.4	t.90	P. O que mais?
1.4	t.91	A. Qualidade.
1.4	t.92	P. Qualidade... ta bora parar aqui... forma... maneira... segredo... qualidade... é isso...olha gente se for isso... tu tira jeitinho e pode por jeito que dá... forma italiana... jeito italiano... maneira italiana... jeito italiano... segredo italiano... jeito italiano... só que a própria questão já diz... eu não posso substitui um pelo outro.
1.4	t.93	A. inaudível.
1.4	t.94	P. Mas presta atenção... como o teu raciocínio é contraditório... quando tu fala... jeitinho é exclusivo da Itália... e ele diz eu descobri o jeitinho italiano... já não é mais específico é ou não é verdade?
1.4	t.95	A. inaudível.
1.4	t.96	P. Risos... a... é a minha né?... (toca a campainha que sinaliza o término da aula) já... pra ir embora... reflitam a próxima aula a gente retoma essa discussão.

1) (Ita/ SP) Leia os dois enunciados abaixo.

a) "A sadia descobriu o jeitinho italiano".



(Propaganda da Sadia, fabricante de alimentos, para as massas prontas congeladas).

b) "Queremos mostrar que o Brasil tem jeito".



(Pronunciamento de um político em propaganda televisória)

Deputado Anselmo (PT de Rondonia)

Por que não é possível a substituição de jeitinho por jeito e vice-versa nos enunciados?

Percebemos que são feitos os questionamentos acerca da leitura da propaganda da Sadia, entretanto, as informações mencionadas pelos alunos são revozeadas e refutadas, não servem para a leitura que a questão “pede”, por isso o que os discentes falaram é considerado “contraditório”. O processo é encaminhado para a institucionalização de um único sentido, construído com a leitura do professor, isso é explicitado no seguinte trecho “*meu tu só vais*

responder essa questão... se tu alcançares o anúncio da sadia... mas pra tu alcançares o anúncio da sadia... tu tens que ter um conhecimento prévio”. A professora aparece como a detentora do sentido correto e os alunos são convocados a “alcançar”, no jogo assimétrico estabelecido pelo discurso docente, o pedestal do saber, o lugar do verdadeiro sentido. Na sequência, encontramos a retomada do exercício,

os alunos tentam responder, mas a docente institui a leitura para responder ao questionamento do material didático:

<p>O transição</p>	<p>t.61</p>	<p>P. (...) presta atenção... agora sim... eu tenho o entendimento... vai ser sim forma própria ... maneira própria... sabor próprio... segredo próprio... porque presta atenção se a sadia diz que ela descobriu a forma italiana... ela se iguala com qualquer biboca que abre e vende massa italiana... qual é a vantagem...ela vai concorrer agora com uma portinha no fundo de quintal... não ... ela diz o seguinte.... a sadia é a melhor... é a qualidade da massa italiana...(...)... então eu consigo essa qualidade mas eu sou superior ... por que?... porque eu consigo a qualidade... mas eu tenho uma maneira própria de fazer massa... entenderam isso?... ora se tu alcanças esse raciocínio... imediatamente tu alcanças o outro... quando o deputado Anselmo diz... Queremos mostrar que o Brasil tem jeito... presta atenção que se ele for ... em cadeia nacional dizer...Queremos mostrar que o Brasil tem jeitinho... ele ta dizendo que ele vai fazer política própria e política própria é corrupção ... porque a própria política implica em bem coletivo... não pode ser própriotu entendes isso?... então tu nunca podes... considerar que jeitinho no enunciado da sadia é forma é maneira... mas é forma própria maneira própria</p>
-------------------------------	--------------------	--

Constata-se que a leitura que predomina é a da professora, existe uma leitura institucionalizada e conduz à resposta do exercício. Os possíveis sentidos mobilizados pelos alunos, segundo o discurso docente, “nunca” poderiam servir como resposta “então tu nunca podes... considerar que jeitinho no enunciado da sadia é forma é maneira”¹⁰. Temos, então, a atividade de leitura sendo realizada em sala de aula em que há predominância do discurso docente, não há polêmica, nem possibilidade de refutar o que é tido como certo. Britto (1997) atenta para as representações de leitura, dentre elas, a leitura como fonte de sentidos, leitura de redenção, leitura de entretenimento, etc, as quais, determinando práticas educacionais, por um lado, neutralizam as diferenças qualitativas do texto em questão e mitificam o saber e, muitas vezes, falseiam a realidade (TURATI, 2006). No nível 0, temos a apresentação do que viria a ser erro e estilo. Vejamos o que é dito:

<p>O</p>	<p>t.75</p>	<p>P.(...) Então continua lá... erro recursos de estilo... tu precisas perceber a diferença que tem entre desvio e estilo ta... desvio não é estilo... só que qual é o problema disso... é que as vezes o erro pode ser um estilo... um estilo pode ser um erro... e o que vai ti dizer isso é a situação de uso.. por exemplo.. é... quando uma pessoa utiliza um desvio pra enfatiza uma temática... tem alguma letra de uma música que vocês conheçam e estão acostumados a ouvir ... que rompe com o estilo.. Cássia Eller... que que tem? (...)</p>
<p>O</p>	<p>t.76</p>	<p>A. inaudível. (O aluno diz que há vários, mas não recorda de nenhum para servir de exemplo)</p>
<p>O</p>	<p>t.77</p>	<p>P. A ta beleza... aquele exemplo lá...tem aquele exemplo clássico... que em língua portuguesa se usa muito... Deixa eu dize que te amo... que é deixa-me dize que te amo... né... daquilo dali é estilístico... Arnaldo Antunes sabia como se escrevia... (...) então... o que torna o desvio... um estilo... a consciência dele... eu erro... sei que estou errando... mas opto por errar... porque tenho um propósito com este erro... (...)</p>

Neste fragmento, percebemos que a institucionalização é feita de forma contraditória, ora a docente usa o termo desvio, ora usa erro no lugar de desvio,

10. Bakhtin ([1929]1995, p. 31-32) menciona que “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”.

tratando- os como sinônimos. Em seguida, diz que “desvio não é estilo”, mas depois diz o contrário, faz uma suposta exemplificação. O conceito de erro, enquanto falta de consciência, é também mencionado. Na sequência, temos um texto que deveria servir para ilustrar a conceituação sobre o que viria a ser erro e/ou estilo. Trata-se da leitura de um panfleto, distribuído no centro comercial da cidade de Belém, que faz propaganda dos trabalhos exercidos por cartomantes e afins. Este texto foi apresentado na íntegra no material didático para a discussão sobre estilo e erro. A professora faz a leitura em voz alta do texto e, ao longo da leitura, já começa a fazer os primeiros comentários, vejamos:

1.1	t.83	Tens problemas?... A solução está em suas mãos... Caro leitor... está desiludido... desanimado... desorientado... tens caso íntimo a resolver.. muita inveja... mau olhado... no amor.. nos negócios.. no trabalho... tens amor não correspondido ou rompido... fazer voltar alguém a sua companhia... ou qualquer assunto lhe preocupe... pode ser um mal espiritual e você não sabe... olha a estratégia desse texto.... ele joga pra todos os lados... é quase impossível... alguém não ter um desses problemas... ta... mas ele vai além... ele diz assim mesmo... ó.. talvez tu até penses que não tem nem um desses problemas... ta feliz... eu tou... tou muito feliz... ta tudo muito bem... mas tu pode ta com encosto... e eu to vendo... né... não tem pessoas assim... que égua tu ta bem... acordaste bem... tu ta rindo... tu ta super legal... aí tem alguém que chega assim perto de ti fala assim mesmo... eu não sei por que... mas eu acho que tu não ta legal... tu é doida é... sai pra lá cara... não não sei... eu acho que... sabe... tem alguma coisa... é assim que é a estratégia dele... meu irmão tu tas precisando de mim... aí ele pega e fala... pode ter um mal espiritual e você não sabe... tire um tempo para você mesmo... faça agora mesmo uma consulta com a professora Beatriz... a mais célebre na América do Sul... em apenas uma consulta... de poucos minutos... a professora Beatriz oferece búzios e tarô.. cientista em glaucologia e astrologia... ela lhe dará soluções dos seus problemas... e depois você verá a vida de outra maneira... porque a vida é boa... mas as vezes as pessoas atrapalham a nossa vida... joga-se búzios e tarô...professora Beatriz atende diariamente em sua residência das 8h da manhã às 9h da noite todos os dias.. inclusive sábado domingo e feriado.
-----	------	--

Entremeadas à leitura do texto, a docente faz contextualizações com situações que supostamente foram vividas pelos sujeitos. Após a leitura, temos os questionamentos acerca do texto, vejamos:

1.1	t.86	A. inaudível.
1.1	t.87	P. Qual?
1.1	t.88	A. inaudível.
1.1	t.89	P. A crase aqui na frente do verbo... tens caso íntimo a resolver... ora resolver é verbo... verbo não se flexiona em gênero ... em gênero ...tá... se não se flexiona em gênero ... tu não tem feminino de verbo... se não tem feminino de verbo tu nunca pode usar crase ante de verbo... nunca então ela pegou e craseou... tens caso íntimo a resolve... essa crase aí ta completamente contra a norma padrão... qual é o outro desvio?... gritante.
1.1	t.90	A. inaudível
1.1	t.91	P. Qual é filho?
1.1	t.92	A. inaudível
1.1	t.93	P. As letras... qual é o problema das letras?
1.1	t.94	A. inaudível
1.1	t.95	P. Ta em caixa alta... consideraria um desvio?... ou caixa alta pode descarta?
1.1	t.96	P. Acho que não... não seria um desvio... quando eu ponho em caixa alta é pra chamar atenção ... pra destacar... qual é... tem outro desvio...qual?
1.1	t.97	(...)

1.1	t.98	A. inaudível
1.1	t.99	P. Agora...agora a gente tem problema... ta... presta atenção... quando ela fala tens problemas?... aí logo depois ela diz a solução está em suas mãos... suas é que pronome? suas mãos é que pronome?... quando eu digo seu... sua.
1.1	t.100	A. inaudível.
1.1	t.101	P. É tem toda razão... olhá só eu tenho dois pronomes aqui... utilizado no texto todo... quando eu digo... tens problemas?... qual é o pronome?... tens problemas?... qual é o pronome?... tu... tu não falas... vocês tens problema... não ... tens problemas?... qual é o pronome?
1.1	t.102	A. inaudível.
1.1	t.103	P. Você ... ele passa o texto todo falando assim ó... tens caso íntimo a resolve... qual é... tu... mas ele fala no seu trabalho... você... então ele pega e oscila o pronome... uma hora ele usa o pronome tratamento você... outra hora ele usa o pronome pessoal tu... e isso atribui um caráter muito grande de informalidade pro teu texto... o teu texto fica informal ... oscila esses pronomes no texto.... traz carência pro teu texto.... principalmente em aspecto formal tá certo.... então ta complicado isso.... qual é outro desvio do texto?
1.1	t.104	A. inaudível (o aluno fala do uso das expressões todo dia / diariamente)
	t.105	P. Perfeito... tu já pensaste ela fala assim...Beatriz atende diariamente... todos os dias... inclusive sábado domingo e feriados... ela é doida... se ela já falou diariamente... por que ela diz... todos os dias... sábado domingo e feriados

Percebemos que há uma breve interação entre alunos e professores, mas as falas dos discentes não são desenvolvidas pelos mesmos e, sim, pela professora. Eles falam uma palavra ou um pequeno trecho e ela desenvolve a argumentação sobre “os erros” gramaticais levantados por eles. Percebe-se uma prática de ensino em que o texto serve como pretexto para o ensino de gramática normativa. A escola trabalha com textos escritos em variantes não prestigiadas, mas o faz para “corrigir”, “higienizar”, para apontar que apresentam “erros”, precisam ser ajustados à “língua” tida como correta.

Estes traços aproximam da concepção de “leitura como decodificação” (KLEIMAN, 1998), pois apresentam uma série de atividades de identificação de erros gramaticais. O texto é usado como “pano de fundo” para o ensino de gramática normativa, relacionada à concepção de “texto como conjunto de regras gramaticais” (KLEIMAN,1998). Trata-se de uma tarefa de mapeamento, que não desperta discussão. Discussão esta tida como central para a compreensão do texto. De acordo com Kleiman (1998, p. 24): “[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto[...]”. Ou seja, no momento dessa conversa, tópicos textuais, por vezes despercebidos, podem ser esclarecidos, concepções, acontecimentos, crenças e outros textos podem ser evocados para essa leitura coletiva. No entanto, esta leitura que busca discutir questões mais temáticas é rapidamente comentada pela professora, mas não é problematizada, dialogada, no momento da interação com os discentes.

Este movimento didático reforça a existência do mito de uma língua única, pura, normatizada, capaz de expressar de modo lógico, organizado, correto o que se quer comunicar, colocando em xeque a não articulação, a suposta de-

sorganização, não convenção de outros modos de expressar daqueles que não dominam o supracitado padrão. Além disso, encaminha para expor outro mito do letramento: a correlação entre letramento e cognição, o que implicaria expor que o não uso de um modelo de língua também serviria para duvidar da sanidade mental da “professora Beatriz”, por isso a mesma é tida como “doída”, uma vez que usou uma redundância! (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014).

Por fim, temos a resolução de um exercício que apresenta uma situação de conflito entre a professora e a turma. Para desenvolver a atividade, ela solicita que um dos alunos faça a leitura em voz alta de texto, em seguida, podemos encontrar os questionamentos da docente em relação ao que é tematizado. Ela começa a questionar, mas poucos alunos respondem, até chegar um momento em que ninguém responde nada. A docente fica em silêncio também por algum tempo e inicia um longo discurso:

1.2	t.5	P.(...) lá na página 4... para exercitar... um texto do Jô Soares... Salário Mínimo... quem poderia ler esse texto pra mim?... alguém pode ler?... alguém pra ler?
1.2	t.6	A. inaudível.
1.2	t.7	P. Bem forte ta... bora lá... acompanhem a leitura aí da colega... (A aluna faz a leitura em voz alta do texto)
1.2	t.8	P. Olha só... essa é mais uma questão do nível médio ta... poderia vir na tua prova sem problema nenhum.... explique o procedimento adotado por Jô Soares para expor suas opiniões sobre um determinado problema social brasileiro... na sua opinião esse procedimento é suficiente?(...) se isso fosse prova da segunda avaliação... uma questão... qual o procedimento adotado pelo Jô?
1.2	t.9	A.inaudível.
1.2	t.10	P. Qual seria?
1.2	t.11	P. Esse é o procedimento... ela (aluna) disse que o procedimento seria... um garoto falando do salário mínimo ... escrevendo uma redação... falando sobre o salário mínimo (a professora reitera a fala da aluna).... alguém contesta esse procedimento?... ou é esse procedimento mesmo que ele usa?
1.2	t.12	P. Alguém discorda?
1.2	t.13	A. inaudível.
1.2	t.14	P. Oi?
1.2	t.15	A. inaudível.
1.2	t.16	P. Vocês responderiam isso?... Me diz uma coisa... o que que vocês querem?... aula dada... vocês não querem mais esse espaço de debate... de reflexão... vocês querem que eu entre aqui... e coloque aqui em cima assim... hoje nós vamos ver tal conteúdo... pa ... pa... pa... tchau... é isso (...) é complicado... é a turma... existe uma resistência da turma... ora... se a minha metodologia... o meu caráter de ensino... é o tempo todo nesse reflexo assim de feedback... eu dou o conteúdo... mas quero ouvi o que tu entendeste dele... isso é uma necessidade minha... de mensura até onde tu captaste aquele conteúdo...(...) o meu caráter de ensino... é o tempo todo nesse reflexo assim de feedback... eu dou o conteúdo... mas quero ouvi o que tu entendeste dele... isso é uma necessidade minha... de mensurar até onde tu captaste aquele conteúdo... pra eu não ter nem uma surpresa na hora da prova... meu Deus ... mas o meu aluno na aprendeu o eu falei... não entendeu (...) mas se no momento que eu jogo pra ti a peteca... pra tu refletires e tu ficas assim... e aí vocês acharam o que?... entendeste?... e se a gente olha por esse lado?... eu tou perdendo tempo... eu tou perdendo tempo... então pra que ... perde tempo?... bora mudar a metodologia... como? se é uma aula é unilateral... o professor fala e tu ouve... o professor diz tu concordas... bora lá... não existe aula melhor que essa pro professor... é aquela que o aluno não contesta... tudo que ele fala é verdade... absoluta... mas vou ti dizer uma coisa... essa é a melhor aula pro professor...e eu não sou professora... sou educadora... (...) mas eu pergunto agora pra c... é isso que tu queres?... falando pra c... a turma... aí a gente não tem mais essas discussões ... que realmente essas discussões são tão bacanas... se tem diálogo... se não... não é... eu pergunto pra turma pra ti ...mesmo sabendo que o teu problema é não responde... é assim que vai ser?... sim ou não?
1.2	t.17	A. Não.

Podemos verificar que a docente, apesar de assumir explicitamente que o ensino empreendido é de caráter conteudístico, concebe a aula ministrada como uma aula interativa, dialógica, que tem fins regulativos, porque a preocupação é o bom desempenho na avaliação que será aplicada. No entanto, ao longo da leitura do conjunto de aulas observadas e analisadas em Ferreira (2008, 2014), discordamos do fato dessa prática ser dialógica, o discurso predominante é o da professora, em especial, quando o objeto de ensino é de natureza gramatical. Nessas ocasiões, atentamos que muitos trechos são configurados como um verdadeiro monólogo, não há contestação, não há polêmica, não há refutação daquilo que é institucionalizado. No entanto, quando o objetivo da aula é didatizar a leitura de um texto percebemos que a natureza da interação tende a ser menos monológica, por conta disso, o aluno é convocado a apresentar um posicionamento em relação ao que é apresentado. Este dado sinaliza que o objeto de ensino, de algum modo, determina a natureza da interação a ser estabelecida em sala de aula, se o objeto é gramatical, a polêmica é relegada a segundo plano, se o objeto é textual, a polêmica é convocada, ainda que de modo limitado.

O interessante é que ela propõe a mudança de metodologia, para que a aula fique ainda mais tradicional, a fim de que não perder tempo, tempo este, necessário para contemplar os conteúdos programáticos que serão cobrados nas avaliações da escola (provas e simulados) e futuramente nos concursos, dentre eles, o vestibular. Os alunos não concordam com a possível mudança, sendo que essa resposta é apenas monossilábica. Podemos, então, constatar que o próprio discurso que se diz interativo, ao questionar a mudança de metodologia, ao propor a polêmica, é essencialmente autoritário, os alunos não dizem o motivo da resistência, não questionam o tipo de trabalho desenvolvido, predomina o discurso professoral autoritário.

Depois da suposta negociação com relação à metodologia empregada, a professora volta a formular questões referentes ao texto de autoria de Jô Soares. Cabe atentar para o fato de que a leitura desenvolvida aborda mais aspectos temáticos do que aqueles relacionados à estrutura composicional do texto:

1.2	t.22	A. Bia.
1.2	t.23	P. Oi?
1.2	t.24	A. Inaudível.
1.2	t.25	P. Perfeito... como o raciocínio da minha amiga lá... a ingenuidade de uma criança... um procedimento... não deixa de ser um procedimento... alguém tem mais algum comentário acerca disso... você quer falar?...
1.2	t.26	A. Inaudível.
1.2	t.27	P. Oi?... alguém mais?

1.2	t.28	A. Inaudível.
1.2	t.29	P. A ingenuidade da criança faz vários adultos refletirem sobre isso... quem mais?
1.2	t.30	A. Inaudível.
1.2	t.31	P. Ele pega a linguagem de uma criança pra poder criticar... quem mais?... alguma observação acerca do texto... por exemplo... em algum momento tu encontraste um fragmento que o texto do Jô apresenta uma contradição... tu vê assim... égua... mas isso é contraditório... mas que o texto do Jô seja contraditório...que ele apresenta um dado aqui... e logo abaixo... ele apresenta um outro dado que si contradiz... uma informação que vai contra... uma outra percebeste em algum momento isso nesse texto?
1.2	t.32	A. Inaudível.
1.2	t.33	P. Mas ele ganha quase um salário mínimo... tu achas que ele ganha mais ou menos?
1.2	t.34	A. inaudível.
1.2	t.35	P. Mais ou menos.
1.2	t.36	A. inaudível.
1.2	t.37	P. É mais.
1.2	t.38	A. Mais.
1.2	t.39	P. Ganha mais... ele não ganha muito... mas ele ganha mais do que um salário mínimo... olha o que pode considera algo contraditório nesse texto.
1.2	t.40	A. inaudível.
1.2	t.41	P. O pai dele diz que o salário mínimo não serve pra nada... onde está a contradição.
1.2	t.42	A. Inaudível.
1.2	t.43	P. Opa... bora lá... primeiro ele diz que o salário mínimo não dá pra compra nada... o pai dele disse isso... aí ela ta dizendo que lá em baixo ela diz que o salário mínimo dá pra comprar uma cesta básica ... é isso que ele diz.
1.2	t.44	A. Inaudível.
1.2	t.45	P. Não ... ele diz exatamente o contrário... bem aqui... lá em casa falaram que com esse salário mínimo não vai dá pra compra a cesta básica... presta atenção quando ele fala ...não vai dá... se tu pegares essa locução verbal... e transformares num só verbo... tu vai dize que não dará...é uma ação futura... se ele fala no futuro... ele não ta dizendo nem o passado nem o presente... mas ele ta trazendo o futuro... quando ele diz não vai dá pra compra a cesta básica... ele ta dizendo o seguinte... hoje pode até dá... mas do jeito que ta... não vai da amanhã não... no momento em que ele faz esse raciocínio... o que que ele tá detectando... uma crise econômica... na família dele... o dinheiro que um dia deu... não ta mais dando... e com certeza não vai dá... tu consegues alcançar isso nesse texto... sim ou não? ... quando eu digo assim... o dinheiro tá acabando... não vai dá pra paga a luz... quando eu digo não vai dá pra paga a luz... eu to dizendo que nunca deu pra paga a luz.

Nesse fragmento, podemos perceber que, além de pontuar rapidamente aspectos relacionados aos elementos constitutivos do texto, como a contradição, por exemplo, a docente efetiva a tematização de aspectos sociais colocados em voga no texto, como o poder aquisitivo do trabalhador assalariado, as crises econômicas ocorridas no país. As observações dos alunos são utilizadas no momento da institucionalização encontrada no final da leitura. Verificamos que não se faz nenhum comentário a respeito do texto apresentar características que o identifiquem, enquanto uma estrutura representativa de um estilo de dado autor ou uma estrutura que rompe com as regras gramaticais. Ao falar da possível contradição no mesmo, não se levanta a possibilidade de constituir uma marca estilística ou erro, mas é apenas algo que simplesmente incomoda.

Considerações finais

Do ponto de vista didático, é possível verificar que o trabalho de ensino está estruturado basicamente na resolução de exercícios. Pode-se dizer que a *instância da aula* passa a ser a *instância do exercício* (Batista, 1997). A tentativa de fazer a correção da tarefa e, ao mesmo tempo, institucionalizar por meio da repetição os conceitos supostamente aprendidos, a fim de que, por meio da exercitação (memorização), os saberes sejam fixados. Por isso, consideramos a prática analisada como essencialmente tradicional. Chervel (1988, p. 34) defende que o ensino de natureza tradicional é caracterizado pela exposição do mestre ou do manual (exposição do conteúdo e uso do cadernão), a repetição (a professora reitera, muitas vezes, os mesmos conceitos e exemplificações), aplicação de exercícios (o exercício é a contraparte essencial no desenvolvimento desse trabalho observado), avaliação (a professora reitera a necessidade de prestar atenção e entender para que o aluno obtenha boas notas nos simulados e avaliações bimestrais).

Além disso, o ensino é configurado a partir de uma produção discursiva que parece ter por fim a acumulação de conhecimentos programáticos. O tempo e o espaço escolar são direcionados à transmissão de uma dada porção de conhecimento. Observa-se uma recorrente preocupação com a avaliação do aluno em relação ao conhecimento que deveria ter sido acumulado e, ainda, a acentuada autoridade do professor e seu domínio da interlocução.

No que diz respeito à institucionalização das variantes linguísticas em sala de aula, percebemos que a variedade padrão é veiculada pela representante formal da cultura escolar nos momentos em que o propósito é institucionalizar a variante prestigiada. Quanto às manifestações linguísticas não padronizadas, elas aparecem para o ensino do padrão, o que é errado deve ser corrigido (estratégia de higienização), para o ensino de características concernentes à escrita (como o emprego do acento grave para sinalizar a crase) e à gramática normativa. Essa mesma variante não padrão é usada, segundo a própria docente, como estratégia de adequabilidade no seu discurso professoral, a fim de que os alunos possam melhor entender os conteúdos veiculados.

Batista (1997) assinala que a aula de português não é construída apenas em função do seu objeto, mas está sujeita às condições e restrições de ordem histórica, social, institucional em que o evento aula está inserido. Por conta disso, cabe mencionar que estas práticas de ensino apresentadas estabelecem uma estreita relação com a instituição em que elas foram efetivadas. O ambiente institucional em questão tem como uma de suas metas a aprovação de alunos em concursos e prometem levar os filhos de uma dita classe média para as universidades, por

conta disso, o ensino é realizado em frentes de trabalho, há divisão de tarefas, ilustradas, por exemplo, na separação da disciplina Língua Portuguesa em Língua, Literatura e Redação, ministradas por profissionais diferentes.

Como este é um modelo de escola que atua em função dos concursos, nos moldes daquilo que intitulamos como *escola-usina* (Ferreira, 2008), e recapitula traços próximos ao modelo de letramento autônomo (Sreet, 2014; Kleiman, 1995), a docente precisa “fechar” a frente de trabalho da sua responsabilidade, isto é, deve terminar o programa e, conseqüentemente, o material didático num determinado prazo, daí a “apostila”, instrumento produzido e comercializado pelo próprio grupo escolar, para ser utilizado recorrentemente ao longo das aulas. Acredita-se que, terminado o programa, os alunos, em tese, estariam preparados para passar no aparelho docimológico interno e externo, constituindo assim o produto final do processo de investimento dos pais e do trabalho efetivado pela escola, empresa que vende conhecimento dito necessário para aprovar os filhos da classe média em concursos. Isto revela o quanto “os mercados linguísticos estão em ‘sinergia’ com outros mercados, mais diretamente com os mercados de trabalho e de capitais, outros atores, além do Estado e das agências de letramento mais tradicionais (família, escola, imprensa, igreja, por exemplo) estão envolvidos na determinação dessas políticas¹¹” (SIGNORINI, 2013, p. 76).

A atualidade desta relação da instituição escolar “empresa”, dos pais “investidores”, dos jovens “clientes” pode também apresentar uma outra faceta, que, no nosso entender, está em evidência neste contexto, a saber: (i) a resistência dos alunos em sala de aula como contemplamos ao gerar o dado supracitado; (ii) o fato dos docentes considerarem os alunos desinteressados e despreparados; (iii) o desafio, a tensão, a apatia, a displicência e, até mesmo, a violência presente nas ações de ensinar e de tentar aprender.

Por fim, cabe questionarmos se é este o ensino de Português que queremos oferecer “para nossos filhos”? Quais são as reais condições de trabalho possibilitadas ao professor na rede privada de ensino? A quem cabe a regulação do material didático produzido e comercializado pelas escolas modulares Brasil afora? Qual é o papel da educação, dos educadores, dos legisladores, dos pais e dos alunos na construção de uma formação letrada, que vislumbre a preparação para o mercado de trabalho, continuidade dos estudos, exercício da cidadania. Afinal, qual é o Ensino Médio necessário para formar sujeitos aptos às demandas de uma sociedade - global, complexa, multifacetada, estratificada; marcada pelo intenso pro-

11. Para maiores informações sobre a intervenção do economicismo nos processos educacionais, em especial, no EM, ver KRAWCZYK, Nora. *Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

cesso de mudanças, de constante interação de fluxos populacionais, linguísticos, discursivos e uso de tecnologias de comunicação, de informação, de mobilidade-que cada vez mais solicita um sujeito letrado, analítico, crítico, criativo e propositivo de cenários futuros? (COPE E KALANTZIS, 2000; MOITA LOPES, 2013).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS-MENDES, Adelma. A língua portuguesa: percurso de uma disciplina. *Moara*. Belém, UFPA, n.26, ago.dez. 2006. p. 210-222.
- BATISTA, A. A.G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BURKE, Peter. *Linguagens e Comunidades nos Primórdios da Europa Moderna*. São Paulo, Unesp, 2010.
- BRITTO, Luis Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de letras, 1997.
- COPE, B & KALANTZIS, M (eds). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge, London, 2000.
- CHERVEL, A. L' Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. In: *Histoire d L' Éducation*. Paris, n. 38,1988.
- GRAFF, H. J. *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century*. Nova York: Academic Press, 1979.
- FERREIRA, Débora Cristina do Nascimento. *Aula de português no Ensino Médio: a institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos)*. Belém: Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2008.
- _____. ; SILVA, S. P. Alfabetização e letramento: conceitos e práticas. In: FERREIRA, Débora. (Org.). *Letramento escolar: saberes e fazeres da docência*. Belém: Cromos & Graphite Editores, 2014, v., p. 11- 30.
- JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.37-55.
- GOMES, Candido Alberto. *O ensino médio ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Universa, 2000.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; FERREIRA, D. O professor e seus instrumentos didáticos: um caso de trabalho docente no Ensino Médio. In: GOMES-SANTOS et al. (Org.). *Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares*. Belém: Paka-Tatu, 2014, p. 51-69.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Leitura literária e aula de língua: notas para uma abordagem aplicada. *Leitura: teoria e prática*. v.28, n.55, 2010.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Caleidoscópio*. vol. 4, n.1, p. 39-50, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 15- 61.

_____ e SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Ângela e ASSIS, Juliana A. (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.169-198.

_____. *Oficina de leitura*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 239-266.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

SEGANFREDO, Eveli. Concursos Públicos como agentes de normativismo e de uma política linguística no Brasil. *Calidoscópio*, vol.4, n.1, p,27-38.2006.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p.74-100.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy A. M. Evangelista, Heliana Maria B. Brandão & Maria Zélia V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant – un essai didactique*. Université de Genève, Repères, no. 22, 2000.

_____. La tâche: outil de l'enseignant. métaphore ou concept?. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim et al (dir). *Les tâches et leurs entours em classe de français*. Actes du 8° Colloque International de la DFLM. Neuchâtel, 2001. Neuchâtel: IRDP.

_____ ; Dolz, Joaquim; Ronveaux, Christophe. *Le synopsis: um outil pour analyser les objets*. Didactique des langues, FAPSE, Genève-Suisse. 2005, p.1-11.

STREET, B. *Letramentos Sociais*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: 2014.

TARDIF, M. & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TURATI, Carlos Alberto. Inclusão relativa e exclusão na cultura letrada. In: ANDRÉ; ANDRÉIA; CARLOS et. *Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos*. São Carlos: Pedro e João editores, 2006. p.57- 65.