

O ensino de escrita e o tempo escolar em livros didáticos de português (1930-1984)*

Resumo

O objetivo deste artigo é verificar como os livros didáticos, em sua forma linguística, repõem e constituem os tempos reservados à escrita escolar. Para tanto, investigo a relação entre livros de português, ensino de escrita e cultura escolar. Como arcabouço teórico, nos estudos da linguagem, adoto uma abordagem discursiva, na qual a língua conserva a sociedade e a história, conforme defendem Pêcheux (2010) e Volóchinov (2019). Orientando-me pela noção de tempo escolar, faço uma análise linguístico-discursiva de um prefácio e de um conjunto de exercícios de escrita presentes em livros publicados entre 1930 e 1984, destinados ao primeiro ciclo do secundário (atual ensino fundamental anos finais). Os resultados obtidos mostram que a materialização, pelo livro didático, do tempo escolar relativo à escrita variou em função das relações entre livros, professores e alunos, mediadas pelas condições de trabalho docente. Entre 1930 e 1960, consideradas as melhores condições de trabalho dos professores, o estabelecimento das temporalidades da escrita escolar ocorria através da relação entre professor e alunos. Ao livro cabia apenas o papel de sugerir o momento de realização dos exercícios, que, em sua forma, não apresentavam indicações temporais, pois elas eram estabelecidas pelo professor. A partir dos anos 1970, com o processo de proletarização docente, livros de português e professores se tornaram concorrentes no estabelecimento das temporalidades da escrita escolar. Direcionados pela relação entre alunos e livros, os exercícios passaram a incluir marcadores temporais, como “antes e “depois”, para instaurar e ordenar temporalidades da escrita escolar.

Cristian Henrique Imbruniz
Universidade de São Paulo – USP –
São Paulo/SP – Brasil
imbrunizc@gmail.com

Palavras-chave: cultura escolar; tempo escolar; ensino de escrita; livros didáticos.

Para citar este artigo:

IMBRUNIZ, Cristian Henrique. O ensino de escrita e o tempo escolar em livros didáticos de português (1930-1984). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 324-355, maio/ago. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823522022324

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823522022324>

* Esta pesquisa recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2020/03933-1. Agradeço aos professores Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (FFLCH-USP) e Rita de Cassia Gallego (FE-USP) e às colegas pesquisadoras Triciane Rabelo dos Santos e Stephani Gagliardi Amantini pela leitura de versões iniciais deste trabalho.

Teaching writing and the school time in Portuguese language textbooks (1930-1984)

Abstract

The purpose of this article is to verify how textbooks, in its linguistic form, reproduce and constitute the times reserved to school writing. To do that, I investigate the relation between Portuguese language textbooks, teaching writing and school culture. As the theoretical framework, I assume a discursive approach in the language studies, in which language conserves society and history, as Pêcheux (2010) and Voloshinov (2019) defend. Through the notion of school time, I propose a linguistic-discursive analysis of a preface and an ensemble of writing exercises, both present in textbooks published between 1930 and 1984, destined to middle school. The obtained results show that the materialization of school time reserved for writing by the textbooks varied according to the relation between books, teachers and students, mediated by the teachers' working conditions. Between 1930 and 1960, considering the better working conditions for teachers, the school writing temporalities were established according to the relation between teachers and students. In this period, it was expected the textbook would only designate the moment when the exercises had to be done and, in its form, they did not show any temporal indications, because these indications used to be set by the teacher. From the 1970s onwards, with the ongoing teachers' proletarianization, Portuguese language textbooks and teachers became competitors in instituting the school writing temporalities. Directed by the relation between books and students, the exercises started to include temporal markers, as "before" and "after", both to establish and to order the temporalities of school writing.

Keywords: school culture; school time; teaching writing; school books.

La enseñanza de la escritura y el tiempo escolar en los manuales de enseñanza de portugués (1930-1984)

Resumen

El objetivo de este artículo es verificar cómo los manuales de enseñanza de portugués, en su forma lingüística, restablecen y constituyen los tiempos reservados a la escritura escolar. Para ello, investigo la relación entre manuales de portugués, enseñanza de escritura y cultura escolar. Como marco teórico, en los estudios del lenguaje, adopto un enfoque discursivo, en el que la lengua conserva la sociedad y la historia, conforme defienden Pêcheux (2010) y Volóchinov (2019). Guiándome por la noción de tiempo escolar, hago un análisis lingüístico-discursivo de un prefaceo y de un conjunto de ejercicios de escritura presentes en manuales publicados entre 1930 y 1984, destinados al primer ciclo de la escuela secundaria. Los resultados obtenidos muestran que la materialización, por el manual de enseñanza, del tiempo escolar relativo a la escritura varió en función de las relaciones entre manuales, profesores y alumnos, mediadas por las condiciones de trabajo docente. Entre 1930 y 1960, consideradas las mejores condiciones de trabajo de los profesores, el establecimiento de las temporalidades de la escritura escolar ocurría a través de la relación entre profesor y alumnos. Al manual solo le correspondía el papel de sugerir el momento de realización de los ejercicios, que, en su forma, no presentaban indicaciones temporales, pues ellas eran establecidas por el profesor. A partir de los años 1970, con el proceso de proletarización docente, manuales de portugués y profesores se volvieron competidores en el establecimiento de las temporalidades de la escritura escolar. Dirigidos por la relación entre alumnos y manuales, los ejercicios pasaron a incluir marcadores temporales, como "antes y "después", para instaurar y ordenar temporalidades de la escritura escolar.

Palabras-clave: cultura escolar; tiempo escolar; manuales de enseñanza; enseñanza de la escritura.

Introdução

Nas últimas décadas, no Brasil, os estudos sobre a *cultura escolar* ganharam destaque considerável, especialmente, aqueles voltados à história das disciplinas escolares. Opondo-se ao que, sem muito rigor, poderia ser chamado de história tradicional da educação, essa abordagem tem contribuído para matizar generalizações feitas sobre o campo educacional. Desse modo, de um lado, materiais de pesquisa foram revisitados, como currículos, livros didáticos e outros documentos oficiais. De outro, novos materiais foram incluídos no rol daqueles que deveriam receber a atenção de pesquisadores, como cadernos de aluno, exercícios escolares e relatos de memória.

No campo dos estudos da linguagem, especialmente no que diz respeito à história do ensino de português como língua materna, há trabalhos de reconhecida importância que se valem dos estudos sobre a *cultura escolar* e sobre a história das disciplinas escolares para analisar alguns desses materiais. Sem a pretensão de ser exaustivo, menciono três desses trabalhos, a saber, Soares (2004), Razzini (2010) e Pietri (2013).

Em artigo sobre a história do ensino de português, do período colonial à nova república, Soares (2004) estabelece o tempo e o espaço do ensino como condições de existência para a escola tal como a conhecemos hoje. Partindo dos estudos sobre as disciplinas escolares, a autora procura estabelecer a constituição do campo de conhecimento da língua portuguesa como disciplina escolar por meio da análise de diferentes materiais, incluídos currículos e livros didáticos. Razzini (2010), por sua vez, também no campo da história das disciplinas escolares, analisa as fases da disciplina português de meados do século XIX a meados do século XX, por meio de currículos do Colégio Pedro II, livros didáticos e normas de exames preparatórios. Já Pietri (2013) investiga a constituição do ensino de português como objeto de discurso nos anos de 1970, voltando-se para a reordenação discursiva que modificou as delimitações entre os discursos acadêmico, oficial e pedagógico sobre o ensino de português. Desse modo, em vez de considerar os documentos curriculares somente como controles institucionais, o autor os assume como parte da *cultura escolar*, pois eles guardariam a memória do seu período de produção.

No presente trabalho, aproximando-me do campo de conhecimento de que partem esses autores, procuro contribuir para o estabelecimento de facetas da história do ensino de português, valendo-me da noção de *cultura escolar*. Para tanto, exploro a relação entre as *culturas escolares* e o ensino de escrita tal como apresentado em sete livros didáticos de português, de ampla circulação, destinados à escola secundária, entre 1930 e 1984 (Quadro 1). Longe de ser casual, o recorte proposto permite examinar mudanças significativas nos livros didáticos e nos modos de ensinar escrita, pois, entre o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada, ele contempla reorganizações profundas no ensino secundário e no modo de produção e distribuição dos livros, como a Reforma Francisco Campos (1931) e o Programa Nacional do Livro Didático (1984). Ainda a propósito do material de análise, cabe esclarecer que ele foi selecionado em pesquisas anteriores por meio do *critério autoral-editorial* e do *critério enunciativo-discursivo*, os quais permitiram identificar livros representativos das décadas em que foram publicados através de *dados editoriais em ruína* de acervos, bibliotecas e documentos oficiais (IMBRUNIZ, 2019).

Quadro 1 - Material de análise

| Livro | Autor | Ano |
|---|------------------|-------|
| Método de redação | Góis | 1930 |
| Nosso idioma | Freitas | 1938 |
| Curso de português | Barros | 1948 |
| Português | Cegalla e Rocher | 1964 |
| Atividade de comunicação em língua portuguesa | Sargentim | 1974 |
| Português: reflexão e ação | Prates | 1984? |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Especificamente, proponho uma análise linguístico-discursiva de um prefácio datado de 1930, do *Método de redação*, de Carlos Góis (1959), e dos exercícios de escrita de livros de português publicados entre 1930 e 1984, com ênfase na noção de *tempo escolar*. Estas últimas escolhas teórico-metodológicas não são, também, casuais.

De um lado, vale sublinhar que o prefácio em questão, assinado por Góis, tem uma particularidade. Nele, o professor mineiro se propõe a apresentar uma descrição

metódica do modo como, tradicionalmente, o ensino de escrita ocorria nas salas de aula brasileiras. Naturalmente, seu objetivo não era documentar as práticas pedagógicas do período, mas opor o método tradicional a sua nova proposta, que, de acordo com ele, se distinguia pela eficiência na aplicação e na correção das provas de escrita. Apesar de seu propósito explicitamente comercial, esse prefácio é um documento relevante para a compreensão do ensino de escrita no início dos anos 1930, pois é um modo de acessar práticas tidas como recorrentes e, também, como passíveis de crítica por seus contemporâneos.

De outro, vale recordar a articulação de temas-chave que orientam as pesquisas sobre *culturas escolares*, como a relação entre tempo, espaço e linguagem e o papel dos exercícios na história das disciplinas escolares. Segundo Frago (1998a, p. 10), muito dos avanços na compreensão das *culturas escolares* estão relacionados ao estudo do tempo, do espaço e da linguagem, pois, em conjunto, esses elementos contemplariam modos de “compreender” o mundo e de “transmitir” essa compreensão (mais adiante, voltarei a essas afirmações). De acordo com Chervel (1990, p. 207) e Frago (1998b, p. 178), os exercícios são, por sua vez, elementos constitutivos das disciplinas escolares. A associação que proponho entre livros didáticos, exercícios de escrita, tempo escolar e linguagem se justifica, pois, por duas razões. Em primeiro lugar, pela sua relevância teórico-metodológica na compreensão das *culturas escolares*, já sugerida por Frago. Em segundo, pelo fato de que, embora os livros didáticos tenham sido objeto de interesse em outros trabalhos, como mostram Soares (2004) e Razzini (2010), nem sempre se voltou a atenção para o modo como, especificamente, o ensino de escrita é neles apresentado por meio de exercícios¹.

Meu objetivo é, portanto, investigar como os livros didáticos de português participam das *culturas escolares*, supondo que, em relação a essas culturas, eles ocupam um lugar ambíguo. Em maior ou menor grau, os livros repõem e constituem a *cultura escolar*, sem se reduzir à repetição de uma força que lhes é exterior, mas, também, sem

¹ Chervel (1990, p. 204) define exercício como “toda atividade do aluno observável pelo mestre”. Nessa formulação, destaca-se o sentido de exercício realizado em aula com a supervisão do professor. Contudo, acredito que, portador de exercícios, o livro didático desempenha um papel nada desprezível na manutenção da função nuclear dos exercícios em uma disciplina escolar. Sendo um material de consolidação do que Chervel (1990, p. 203) chama de *vulgata*, ele reuniria os exercícios prototípicos de uma disciplina. É possível sugerir que um traço de legitimação de um exercício realizado independentemente por inúmeros professores seria sua inclusão em um livro didático de ampla circulação.

inaugurar um novo começo a cada vez que são utilizados. Desse modo, o lugar ocupado pelos livros didáticos em relação às *culturas escolares* seria duplo, pois, ao repô-las, eles sempre acomodariam a possibilidade de transformá-las (BIROLI, 1999, p. 39). Nesse sentido, investigo o modo como os livros didáticos repõem o tempo reservado ao ensino de escrita e participam de sua constituição, o que se revelaria no fio do discurso e, portanto, na sua materialização linguística. Para tanto, no campo dos estudos da linguagem, assumo uma abordagem aplicada de base discursiva, enfatizando que, no discurso, a forma conserva o linguístico, o social e o histórico, seja pelo fato de que enunciador, enunciatário e objeto se encontram numa dada sociedade e num ponto singular da história, cuja estruturação tornam certas relações e formulações entre eles possíveis ou impossíveis (VOLÓCHINOV, 2019, p. 136); seja pelo fato de que antes de todo enunciado há um discursivo prévio, que, mais ou menos estabilizado, garante a materialização de novos enunciados (PÊCHEUX, 2010, p. 77).

Começo com uma leitura da noção de *cultura escolar*, sistematizando o modo como os estudos sobre livros didáticos foram abordados por autores como Julia (2001), Azanha (1991) e Frago (1996), considerado o seu papel organizador no campo de estudos. Em seguida, proponho uma breve reflexão sobre a noção de tempo no estudo das *culturas escolares* e nos estudos da linguagem. Por fim, analiso um prefácio de 1930 e os exercícios de escrita de um conjunto de sete livros didáticos de português.

Cultura(s) escolar(es) e livros didáticos

No campo da história, a partir de meados da década de 1970, reavaliaram-se problemas, abordagens e objetos da disciplina, num movimento que ficou conhecido por nova história. Contudo, afastando quaisquer possibilidades de enquadramento homogêneo, Burke (1992, p. 10) explica que os historiadores reunidos sob essa rubrica defendiam modos variados de trabalho teórico-metodológico e, portanto, ofereciam coesão somente naquilo a que se opunham. Nesse sentido, vale lembrar alguns aspectos do modo de fazer história que eles submeteram à avaliação crítica.

Pode-se dizer que as críticas da nova história eram dirigidas à história tradicional. Com objetivo de tornar mais precisos os termos dessas críticas, Burke (1992, p. 10) as

organiza em seis pontos em termos de ênfases da história tradicional: (1) na política; (2) nos grandes acontecimentos; (3) na “visão de cima”; (4) nos documentos oficiais; (5) na intencionalidade das figuras de poder; e (6) no fato tal como ele – supostamente – aconteceu. Segundo Burke (1992), a cada um desses pontos, opuseram-se propostas diferentes e, mesmo, divergentes entre si, recorrendo a outras ciências sociais, como a antropologia e a sociologia, especialmente aquela, com a noção de cultura.

Não pretendo retomar os detalhes e contradições das críticas à história tradicional, trabalho já feito por Burke (1992). Proponho-me a examinar quais foram os resultados dessa reordenação do campo historiográfico para aqueles interessados em estudar a história da educação. Insisto, porém, que, nos limites deste artigo, não tenho a pretensão de uma análise minuciosa de como o complexo campo da história da educação se organizou, especialmente no Brasil². O esforço realizado é de capturar traços gerais de mudanças relacionados às críticas do que se convencionou chamar nova história, focando a atenção na noção de *cultura escolar* e nas indicações, de diferentes autores, para sua utilização no estudo de livros didáticos, como Julia (2001), Azanha (1991) e Frago (1994, 1996). Acredito que, para tanto, é conveniente retomar os seis pontos utilizados por Burke para condensar a crítica da nova história à história tradicional, pois, ao menos em certos aspectos, eles permitiriam detectar linhas gerais da reorganização de tendências de pesquisa em história da educação realizadas na Europa e, também, no Brasil.

No que, *grosso modo*, poderíamos chamar história tradicional da educação, não é incomum a ênfase nos fatos políticos como critério de organização exclusivo das questões educacionais, como uma mudança de governo (ponto 1); nas reformas educacionais de grande porte, geralmente resultado de mudanças de governo (ponto 2); nos autores, defensores e críticos dessas reformas, como ministros da educação, legisladores e intelectuais (ponto 3); nos documentos oficiais relativos aos fatos políticos do campo educacional, como as reformas, leis e currículos (ponto 4); nos efeitos visados pelas figuras de poder ao propor tal ou tal mudança no sistema educativo, como tentativas de controle e/ou reprodução social por meio de uma reforma (ponto 5); e na objetividade dos fatos, geralmente tomada como equivalente aos documentos

² Para uma sistematização dos estudos em história da educação no Brasil, ver: VIDAL, Diana; MENDES FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3IsJYxP>. Acesso em: 23 set. 2020.

normativos (ponto 6). Conforme mencionado anteriormente, a partir de meados da década de 1970, os objetos relativos à educação não ficaram excluídos das objeções dos historiadores associados à nova história e, acrescentando-se, nas décadas de 1990 e 2000, essas objeções foram aprofundadas por meio de revisões teórico-metodológicas.

Tome-se como exemplo a oposição entre história vista de cima e história vista de baixo. A propósito dos problemas ainda por se resolver na produção de uma história vista de baixo, uma dessas objeções é duplamente exposta por Burke (1992), quando ele retoma uma questão que motivou uma crítica à história tradicional e, ao mesmo tempo, procura aprofundá-la. O autor se questiona se “uma história da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros e teóricos da educação para os professores comuns, como fez Jacques Ozouf, por exemplo, ou [se] deveria apresentar as escolas do ponto de vista dos alunos” (BURKE, 1992, p. 22).

A pergunta de Burke é duplamente pertinente, pois, em primeiro lugar, por meio da menção à passagem realizada por Ozouf, dos ministros e teóricos aos professores, ela permite que se percebam apropriações que historiadores interessados em objetos da educação fizeram das contribuições da nova história, como passagem de uma história vista de cima (ministros e teóricos) para uma história vista de baixo (professores). Note-se, porém, que, tal como formulada por Burke, a questão já não é saber se é apropriado ou não fazer a passagem dos ministros e teóricos aos professores, o que já seria uma objeção consolidada. O segundo grau de pertinência seria, portanto, o questionamento da suficiência dessa passagem para abordar a complexidade dos problemas da história da educação vista de baixo. Em outras palavras, o aprofundamento que fica sugerido é se não seria preciso explorar o funcionamento interno da escola (JULIA, 2001, p. 12) por meio de outros sujeitos, documentos ou, mesmo, novas aproximações de documentos já tradicionais, que permitissem, no caso, apreender a escola da perspectiva dos alunos.

Uma das noções que melhor ilustra a retomada crítica de problemas, abordagens e objetos na história da educação é a de *cultura escolar*, especialmente, conforme proposta por Dominique Julia (2001), de quem tomei emprestada a expressão “funcionamento interno da escola”. Datado de 1995, o artigo de Julia tem por objetivo apresentar a *cultura escolar* como objeto histórico e lhe propor uma definição. Nesse trabalho, Julia (2001, p. 10) apresenta a *cultura escolar* como “um conjunto de *normas* que definem

conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, acrescentando que as finalidades dessas normas e práticas variam segundo as épocas. Tão logo apresenta essa definição, o autor se questiona sobre as possibilidades de, efetivamente, fazer análises históricas da *cultura escolar* e sobre a disponibilidade de instrumentos teórico-metodológicos para realizá-las. Apontando alternativas positivas para ambos os questionamentos, Julia (2001, p. 11) não deixa de criticar muitos dos métodos de análise de objetos educacionais, frequentes nos anos de 1970 e 1980, por sua desatenção às práticas escolares, especialmente a história do ensino, tida por ele como excessivamente externalista, seja a vertente da história das ideias pedagógicas, orientada para a busca de origens e influências; seja a da história das populações escolares, orientada para os mecanismos de seleção e exclusão escolares.

Para a tarefa de abrir a “caixa preta da escola”, metáfora utilizada por Julia (2001, p. 13) para indicar o terreno inexplorado do cotidiano escolar, dentre outras possibilidades, o autor recorre à história das disciplinas escolares, cujo representante mais conhecido é o linguista e historiador André Chervel. Segundo Julia (2001, p. 13), essa vertente historiográfica permitiria “identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação”.

Em busca das linhas gerais dessa história renovada da educação, Julia se detém no problema das fontes, tão caro aos historiadores da nova história e àqueles influenciados por ela. De saída, o autor ressalta a dificuldade de identificar fontes para uma história das práticas escolares, pois, justamente, na qualidade de práticas, elas costumam se diluir nos acordos tácitos do cotidiano escolar e, desse modo, escapar aos registros escritos. Contudo, ante essa limitação inegável, Julia defende a possibilidade de buscar novas fontes, como exercícios escolares, cadernos, dentre outros, mesmo que, por seu estatuto marginal, esses documentos sejam raramente preservados. O autor reconhece, igualmente, a possibilidade de “recontextualizar” as fontes já disponíveis e amplamente utilizadas, como seria o caso dos livros didáticos.

Ao retomar a história das disciplinas escolares, Julia (2001, p. 33) argumenta que convém examinar a evolução das disciplinas, especialmente de alguns de seus elementos, como os conteúdos ensinados, os exercícios e as práticas de motivação aos alunos. Particularmente, o autor se detém nos conteúdos ensinados e nos exercícios escolares. A propósito dos conteúdos ensinados, ele remete ao trabalho de Alain Choppin sobre os livros didáticos, reconhecendo-lhe os méritos, para, em seguida, fazer uma censura aos estudos mais comuns com esse material: “o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (JULIA, 2001, p. 34). Em linhas gerais, Julia (2001, p. 35) defende que os livros didáticos devem ser recontextualizados “muito precisamente” em sua circunstância histórica, afastando, desse modo, leituras exclusivamente ideologizantes e anacrônicas.

Pode-se dizer que, quanto ao livro didático, a ênfase exclusiva no uso encontra pontos de sustentação possíveis em pelo menos dois posicionamentos mais ou menos explícitos de Julia (2001). Em primeiro lugar, sua associação às contribuições da nova história, especialmente aquelas tomadas da etnografia, que enfatizam a chamada descrição densa das práticas. Um dos pontos em que esse posicionamento se torna visível é na crítica de Julia às abordagens da história do ensino, que seriam excessivamente externalistas. Dito de outro modo, essas abordagens não dariam atenção ao funcionamento das normas e práticas que são características ao ambiente interno da escola.

No caso do livro didático, na qualidade de documento oficial-normativo, regulado por aqueles que, tradicionalmente, ocupam o poder político (ministros, legisladores, pareceristas etc.) ou têm condições de, diferentes maneiras, negociar com esse poder (autores, editoras, associações de autores e editores etc.), ele só teria valor analítico caso remetesse às práticas do seu uso efetivo, cabendo ao historiador, portanto, evitar as armadilhas do externalismo a que análise de um livro didático desconectado da prática poderia conduzir, como a busca por uma história de modelos e projetos gestados fora da escola, justamente por aqueles que ocupam o poder político ou negociam com ele. Esse primeiro ponto conduz ao segundo, que consiste na definição de *cultura escolar* proposta por Julia, como *normas*, que definem conhecimentos a ensinar e condutas a assimilar, e *práticas*, que possibilitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses

comportamentos. Pode-se supor que essa definição de *cultura escolar* atribuí ao livro didático o papel de suporte de normas e conhecimentos que só faria sentido se submetido a *práticas* efetivas do funcionamento interno da escola, pois, embora o livro didático seja suporte de certas normas, estas só permitem o acesso analítico à *cultura escolar* – tal como a define Julia, ressalte-se – se submetidas às práticas.

Embora não necessariamente correspondentes, posições semelhantes às de Julia já estavam presentes em Azanha (1991), que, no Brasil, no início dos anos 1990, introduziu algumas das discussões sobre *cultura escolar*. Deve-se realçar, porém, que Azanha complexifica a concepção de “uso de livros didáticos” ao associá-la, mesmo que indiretamente, à noção de *práticas discursivas*.

Ao tratar do que se considerava ser uma “crise na escola”, Azanha (1991) argumenta que o seu reconhecimento deveria conduzir à revisão de ideias sobre a instituição, e não a tentativas simplificadoras de reforma. Entretanto, o autor constata que, apesar de as pesquisas em educação terem avançado consideravelmente, com destaque para as de base estatística, não havia respostas instigantes para questões básicas que permitissem a mencionada revisão de ideias. Segundo Azanha (1991, p. 66), essas questões não estavam sendo respondidas a contento, pois os “vezos ideológicos” e os “cacoetes pretensamente científicos” só ofereceriam “esquemas classificatórios e de correlações estatísticas”, sem que pesquisadores se debruçassem sobre as relações efetivamente *praticadas* na escola. Desse modo, para Azanha (1991, p. 66), a descrição e a análise de objetos educacionais abstratos e de seus dados correlativos resultariam apenas em uma “contabilidade pedagógica que não serve senão para produzir estatísticas escolares”.

Especificamente, Azanha critica as pesquisas que, de modo abstrato, descrevem e analisam documentos prescritivos, como legislações educacionais e, destaque-se, livros didáticos. Remetendo ao historiador Paul Veyne, o autor defende que, como outros objetos tipicamente escolares, o livro didático seria um *falso objeto*, uma vez que, frequentemente, sua análise abstrata esconde o que seria fundamental: “o jogo de complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação” (AZANHA, 1991, p. 66). Desse modo, embora não condicione o estudo do livro didático ao seu uso, como faz Julia (2001), é possível supor que, para os propósitos do autor,

somente nesses termos o livro didático concederia acesso às práticas escolares e à *cultura escolar*.

Ao mencionar os *falsos objetos*, Azanha não cita, particularmente, nenhum trabalho de Veyne. Contudo, suponho que ele esteja se referindo ao ensaio intitulado *Foucault revoluciona a história*, de 1978. Nesse ensaio, Veyne (1998) afirma que, quando apartada da prática discursiva a que está atrelada, uma dada objetivação se torna um *falso objeto*. Em outras palavras, o autor defende que o objeto é correlato da prática e não existe antes dela. Assim, ao contrário do que se poderia supor, não são os objetos que determinam a prática, mas a prática que determina os objetos, pois tais práticas podem assumir diferentes objetivações em função de processos sociais e históricos que tornam determinadas objetivações (im)possíveis. Destaque-se, porém, que a constatação de que um *objeto* pode se apresentar como *falso* não é uma interdição ao trabalho com suas objetivações. É preciso não confundir *falso objeto* com *material inapropriado* para a pesquisa. Segundo penso, a contribuição que Azanha encontra em Veyne é, precisamente, a constatação de que, apartada da prática discursiva, a objetivação não pode dizer nada sobre ela. Voltemos ao caso do livro didático e tiremos as consequências dessa constatação a respeito da noção de *prática discursiva*.

Tomado em abstrato, o livro didático seria, com efeito, um *falso objeto*, pois não permitiria investigar a prática escolar e, vale dizer, prática alguma. Nesse caso, ele seria um objeto que se apresenta antes ou em lugar da prática. Cabe, pois, ao pesquisador se certificar de que, ao abordá-lo, não o assume sem remissão a qualquer prática (antes dela) ou como totalidade de uma prática (em lugar dela), pois, nos dois casos, ele seria um produto abstrato e a-histórico. No entanto, mesmo tomado em relação a uma prática específica, como a escolar, o livro didático só seria capaz de oferecer algumas de suas próprias facetas e, também, somente algumas das facetas da prática escolar. Vejamos.

Por um lado, na qualidade de objeto *variável e instável*³, o livro didático remete não só a práticas didático-pedagógicas, mas igualmente a práticas científicas, regulatórias

³ Tomo emprestada de Batista (2002) a caracterização do livro didático como um objeto variável e instável. Esse autor sugere cinco pontos de ancoragem para uma conceituação do livro didático que, considerando seu caráter instável e variável, permita “indicar possibilidades de apreensão e de pesquisa” (BATISTA, 2002, p. 567) desse material. Para o detalhamento desses cinco pontos, remeto ao próprio autor. Sublinho, porém, o quinto ponto, que consiste justamente na decisão sobre as diferentes facetas do livro didático, pois, segundo Batista, é possível observá-lo quanto a seu caráter de mercadoria, quanto a suas relações

etc., que também se instauram em meio às práticas escolares. Por outro, a prática escolar de sala de aula remete não só ao livro didático, mas às relações entre professores e alunos, aos exercícios efetivamente realizados, às adaptações cotidianas etc., que também se instauram nas diferentes práticas a que um livro didático está submetido. Pretendo sublinhar, portanto, que as diversas práticas das quais o livro didático participaria tomariam lugar, também, na *cultura escolar*, pois ele não entra nas escolas somente como “objeto didático”, mas como uma objetivação variável e instável das diversas práticas a que remete, como as científicas, as regulatórias e as escolares, que estariam inter-relacionadas.

Pode-se dizer que, nos termos de Azanha, desde que se esclareça as contribuições de Veyne, o uso de livros didáticos ganha nuances, porque, na análise, essa concepção implícita de “uso” permite considerar diferentes práticas discursivas, no “jogo de complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação” (AZANHA, 1991, p. 66). Feita essas constatações, um questionamento pertinente seria se as diferentes práticas discursivas a que os livros didáticos estão atrelados constituem e são constituídas pela *cultura escolar*. Para responder a esse questionamento, é preciso aprofundar o inventário dessa noção.

A esse respeito, retomo o trabalho de Frago (1996) sobre as relações entre *culturas*, reformas e mudanças escolares. Nessa conferência, Frago se contrapõe a um lugar-comum de que as escolas resistem às mudanças e que, portanto, reformas educacionais estariam fadadas ao fracasso. Segundo o autor, sendo uma elaboração sócio-histórica, as escolas e os sistemas educativos não só mudam, mas também mantêm relações diferentes com aspectos que lhes são internos e externos. Por essa razão, Frago (1996, p. 19) argumenta que haveria dois tipos de mudanças educacionais: (i) aquelas que remetem a processos socioeducativos de longa duração, relacionadas a condicionantes externos; e (ii) aquelas que remetem a processos organizacionais e curriculares, também dispersos no tempo, relacionadas a condicionantes internos. Esses dois tipos de mudança educacional estariam em constante relação, ora mais, ora menos visíveis.

com as instituições escolares ou mesmo outras instituições sociais. Assumir ou ignorar essa amplitude de relações é uma decisão relevante não só para conceituar, mas para conceber o que seja um livro didático e as práticas às quais ele está submetido. No presente artigo, assumo o livro didático em suas diferentes facetas, procurando ressaltá-las.

Observe-se que, para Frago, o aspecto fundamental das reformas educacionais seria sua “dilatação” no tempo, tanto nas mudanças de “ordem externa” quanto nas de “ordem interna”, pois ambas remetem à constituição sócio-histórica das escolas. O autor diferencia, por exemplo, mudanças pontuais, sem dilatação no tempo, tais como a substituição de um método de um ensino por outro, das reformas organizacionais ou curriculares, que, mesmo internas, seriam reformas de fundo, cujos efeitos estariam presentes em todos os processos educativos, como foi o caso da difusão da escola seriada. Frago (1996, p. 21-23) argumenta, ainda, que, observadas em longa duração, é preciso distinguir três âmbitos das reformas educativas: (i) o da teoria; (ii) o da legalidade; e (iii) o das práticas concretas. Por meio da articulação entre esses três âmbitos, o autor defende que se torna possível verificar a difusão mais ou menos lenta das reformas, as resistências que elas enfrentam, os seus modos de consolidação e, também, os entraves da prática. Pode-se dizer, portanto, que, para Frago (1996, p. 23), a escola seria um arranjo múltiplo de tradição e mudança, cujas particularidades seriam determinadas por diferentes fatores, como as limitações externas, os condicionantes tecnológicos e as práticas constituídas ao longo do tempo. O autor reúne esses fatores sob o nome de *cultura escolar*.

Segundo Frago (1996, p. 23, tradução minha), a *cultura escolar* seria “um conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo e compartilhados no seio das instituições educacionais, que se transmitem aos novos membros da comunidade escolar”⁴. Sobretudo nas aulas, a *cultura escolar* permitiria realizar o que é imposto e, ao mesmo tempo, estabelecer modos de resistir a essas imposições. Dessa conceituação de Frago (1996, p. 23), importa destacar que o autor admite que não haveria somente uma *cultura escolar*, mas *culturas escolares*, que seriam visíveis na relação entre tradição e mudança. Para o autor, haveria: (i) uma cultura escolar administrativa, ligada ao controle estatal; (ii) uma cultura escolar da escola primária, da escola secundária, da formação profissionalizante etc.; (iii) uma cultura escolar de cada escola; (iv) uma cultura escolar de alunos e professores etc. Nesse

⁴ No original: “un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo y compartidos en el seno de las instituciones educativas, que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar”.

sentido, Frago (1996, p. 23) defende que há interesse em contrastar, por exemplo, a *cultura escolar* administrativa (externa) com a dos professores e alunos (interna).

A concepção de *cultura escolar* proposta por Frago oferece uma abertura maior para se analisar as diferentes facetas do livro didático. Ao se admitir a existência de diferentes *culturas escolares*, torna-se possível considerar o livro didático em relação às diversas práticas a que ele remete, sem reduzi-lo, exclusivamente, ao seu uso por professores e alunos. Naturalmente, não estou dizendo que o uso do livro didático por professores e alunos não seja relevante. Muito pelo contrário, reconheço que a prática didático-pedagógica é definidora de todo livro didático. Apenas tento atribuir um maior relevo às demais práticas a que os livros estão atrelados, em associação às práticas didático-pedagógicas. Dessa maneira, assumidas as contribuições de Frago (1996), o questionamento se as diferentes práticas discursivas a que os livros didáticos estão atrelados constituem e são constituídas pela *cultura escolar* ganha um estatuto teórico consistente, pois essas práticas encontrariam modos de participação efetiva nas diferentes *culturas escolares*.

De acordo com Frago (1996), pode-se sugerir que as diferentes facetas dos livros didáticos condensam elas próprias a relação nada pacífica entre tradição e mudança. Note-se que, por um lado, em um livro didático, é sempre possível encontrar elementos de tradição e elementos de mudança quanto a um objeto de ensino específico. Em Imbruniz (2019), ao estudar um conjunto de 16 livros didáticos de português publicados entre 1930 e 2002, procurei estabelecer elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita. Nesse trabalho, pude constatar, por exemplo, que, quanto a esse objeto de ensino, não só os livros mais recentes ainda apresentavam elementos daqueles mais antigos, mas que, não raro, os livros mais antigos antecipavam elementos que só iriam se consolidar anos mais tarde como inovação aceita por teóricos, legisladores, professores e alunos.

Por outro lado, quanto à sala de aula propriamente dita, os livros didáticos representam forças externas, entretanto, em seu uso, essas forças não são apenas submetidas ao cotidiano escolar em suas limitações e possibilidades, mas também submetem esse mesmo cotidiano a seu próprio funcionamento. Em uma formulação sintética, diria que o livro didático é modificado pelo uso, mas que ele também modifica

as possibilidades de uso no cotidiano. Há, portanto, uma relação complexa que não se resolve nem pela assunção de que o livro sem o uso do professor e do aluno nada significa nem pela suposição de que o mesmo livro daria conta de toda a realidade das *culturas escolares*.

Tempo, tempo escolar e linguagem

No que diz respeito ao ensino de escrita na educação secundária, o tempo escolar pode ser considerado uma categoria pertinente para investigar o livro didático de português em suas múltiplas facetas. Frago (1994) explica que, na qualidade de construção cultural e pedagógica, o tempo escolar é diverso e plural, pois contempla a organização sequencial das atividades (currículo), as hierarquias, valores e pressupostos da escola (*culturas escolares*), os demais tempos da vida social etc., funcionando como uma “natureza segunda”⁵ (FRAGO, 1994, p. 34) a ser aprendida na instituição escolar. Vale destacar que Frago (1994, p. 36) atribui um papel central à escrita no processo de aquisição dessa “natureza segunda”. O autor defende que a alfabetização não corresponderia somente à aquisição de um código linguístico, nem à capacidade de decifrá-lo. Na verdade, esse processo corresponderia à aquisição de uma concepção de tempo linear, ascendente e segmentável, própria à escola e às sociedades com escrita⁶. Distingue-se, pois, uma relação estreita entre tempo, certas manifestações de linguagem verbal, como a escrita, e tempo escolar.

Para demonstrar o grau de pertinência da categoria de tempo escolar para a análise do ensino de escrita em livros de português, é conveniente fazer dois esclarecimentos. Em primeiro lugar, esclarecer a noção de tempo nos estudos sobre as *culturas escolares* e, em segundo, esclarecer a relação entre tempo e linguagem suposta

⁵ No original: “segunda natureza”.

⁶ A associação feita por Frago (1994) entre a aquisição de escrita e a aquisição de uma concepção de tempo linear, ascendente e segmentável mereceria um exame detalhado que ultrapassa os limites deste artigo. No entanto, é preciso sublinhar que esse tipo de associação é problemática. Desde os anos de 1980, trabalhos como o de Street (2015) têm mostrado que não é possível atribuir à escrita ou à fala características irreduzíveis umas às outras, como, por exemplo, tratar a escrita como descontextualizada e a fala como contextualizada. Segundo penso, o mesmo valeria para a capacidade de engendrar determinadas concepções de tempo. Acrescente-se que, mesmo no caso de sociedades com escrita consolidada, não parece ser possível encontrar expressões “puras” da escrita, dada sua constituição heterogênea em relação à fala (CORRÊA, 2004). As concepções de tempo são, portanto, produto da inter-relação constante entre esses dois modos de enunciação da linguagem verbal.

nesses mesmos estudos. No presente trabalho, o exame da concepção de linguagem suposta na relação com o tempo é incontornável, porque, ao analisar a constituição do tempo escolar no ensino de escrita, em livros didáticos de português, a linguagem passa a ser, ao mesmo tempo, o objeto e o modo de análise. Essa concepção não pode ser, portanto, negligenciada, já que ela é constitutiva tanto do objeto a ser analisado quanto dos modos de fazer ciência que permitem acessá-lo.

Na introdução do livro *Currículo, espaço e subjetividade*, Frago (1998a, p. 10) sugere que, na história da educação, muito dos avanços na compreensão do cotidiano escolar são resultados do estudo do tempo, do espaço e da linguagem, pois essas categorias “conformam nossa mente, nosso modo de pensar, de ver o mundo e de entendê-lo, assim como de transmitir tal visão e tal compreensão”. De modo amplo, o autor concebe o tempo e o espaço como vivências e a linguagem, por sua vez, como modo de representação dessas vivências. Para aprofundar tais concepções, detenho-me, especificamente, em um trabalho (FRAGO, 1994) no qual o autor expõe minuciosamente a noção de tempo e sua relação com a linguagem.

Para Frago (1994), não se deve confundir tempo com cronologia. Diferentemente da cronologia, o tempo não seria um modo de ordenação dos acontecimentos em uma sequência convencional, mas o estabelecimento de relações entre passado, presente e futuro que permitiria a temporalização da experiência humana. Desse modo, ainda segundo o autor, pode-se dizer que a experiência e a consciência temporais são relações de mediação entre o *espaço da experiência* e o *horizonte de expectativas*, dotadas de uma representação e de um sentido específicos. Essas relações de mediação seriam determinadas (i) pela linguagem; (ii) pelos instrumentos de medição e controle do tempo; (iii) pelas relações temporais de uma dada sociedade; e (iv) pela memória coletiva (FRAGO, 1994, p. 11). A propósito da relação entre tempo e linguagem, o autor sublinha que, considerada a diversidade das línguas naturais, a experiência humana poderia ser representada de modo variado. Para sustentar a hipótese de que as formas linguísticas seriam determinantes na representação do real, o autor recorre à suposta capacidade dos seres humanos de diferenciarem ou não as cores em função da existência de um léxico específico para elas.

Frago (1994, p. 16) argumenta que as considerações sobre a classificação das cores se aplicariam também ao tempo, pois a consciência temporal e sua percepção poderiam variar em função das formas morfológicas, lexicais e sintáticas das diferentes línguas. A título de exemplo, o autor menciona os possíveis efeitos da ausência de tempos verbais no chinês. Para exprimir as relações temporais, essa língua contaria com 22 caracteres escritos referentes aos tempos, cuja percepção seria afetada pela sua forma linguística: “a propósito, o signo *ts’eng*, o passado, é mais estático do que o signo *kuo*, o futuro” (FRAGO, 1994, p. 13, tradução minha)⁷. Desse modo, é possível associar a proposta de Frago ao conjunto de hipóteses que, nos estudos da linguagem, recebe o nome de *relativismo linguístico* (a esse respeito, cf. RODRÍGUEZ, 1998). Dito de outra maneira, para o autor, as relações entre tempo e linguagem seriam organizadas por aspectos formais das línguas que conformariam modos de pensar e, por isso, esses mesmos aspectos formais conformariam o próprio modo de conceber e experimentar o tempo. Evidentemente, com essa constatação, afasto qualquer sentido negativo que possa haver no termo *relativismo linguístico*. Apenas procuro aproximar as observações de Frago de uma longa tradição do pensamento linguístico do século XX e, assim, localizá-lo epistemologicamente.

Contudo, ressalto que, para adotar uma abordagem discursiva no estudo da relação entre tempo e linguagem, como faço neste artigo, é preciso operar deslocamentos teóricos. Numa abordagem discursiva, as temporalidades e as espacialidades constituem a experiência fundamental da linguagem, marcadas nas instâncias discursivas de seu uso. Nesse caso, porém, como mostra Corrêa (2011), a noção de *linguagem em uso* é diferente daquela utilizada na linguística, geralmente associada à interação face a face. Acrescento, ainda, que é diferente daquela implícita na noção de uso utilizada por Julia (2001) para condicionar o estudo de livros didáticos a sua manipulação empírica ou daquela utilizada por Frago (1994) para estabelecer uma relação entre forma linguística, cognição e percepção da realidade. Conforme defende Corrêa (2011, p. 340), a *linguagem em uso* seria toda manifestação linguística inserida no curso da história pelas réplicas a um já-enunciado “que, situado no processo discursivo, historiciza

⁷ No original: “por cierto, el signo *Ts’eng*, el pasado, es más estático que el signo *Kuo*, el futuro”.

a ocupação do lugar de sujeito”, seja ela realizada em presença, como numa conversa face a face, seja ela realizada em ausência, como em um livro.

Nessa perspectiva, desde o momento em que está sendo elaborado até quando, impresso, chega à sala de aula, o livro didático é *linguagem em uso* e está sendo *usado*, pois ele é uma resposta ao já-enunciado e, ao mesmo tempo, se oferece à réplica por parte de outros enunciados. A constituição do tempo escolar para o ensino de escrita não seria, portanto, limitada às condições empíricas de uso de livros didáticos, as quais envolveriam quase exclusivamente trocas linguísticas face a face, ou às possibilidades formais das línguas ante o processamento cognitivo de aspectos culturais, das quais o livro seria apenas um veículo. Na abordagem que assumo, supõe-se que a constituição do tempo escolar pode ser descrita e analisada no próprio livro didático, pois, na sua forma, que conserva o social, o histórico e o linguístico (VOLÓCHINOV, 2019), ele carrega réplicas de sujeitos (autores de livros didáticos, professores e alunos), ocupantes de lugares sociais e históricos particulares (professor secundarista no início ou em meados do século XX), sobre uma determinada prática discursiva (o ensino de escrita).

O ensino de escrita e o tempo escolar

Em prefácio de março de 1930, intitulado “Razão dêste livro”, Góis (1959) dá pistas sobre o tempo e o espaço reservados à escrita escolar no ensino secundário. Pelo seu interesse, cito um trecho longo:

O ensino de “redação” constituiu sempre um dos problemas mais sérios de quantos se antolham ao Professor de Português no árduo ministério de sua ingrátíssima profissão. O processo geralmente adotado tem sido o seguinte: reunidos os alunos em aula para “prova escrita”, o Professor enuncia-lhes o “tema” e fornece-lhes as “idéias gerais”. De posse destas, os alunos passam a alinhar a prova. Terminada esta, entregam-na ao docente. Êste pega das provas e carrega-as para casa. [...]. Aí, em vigílias sucessivas, corrige-as uma a uma, com a paciência mulsumânica, que caracteriza tão penoso serviço. Êste trabalho é feito em períodos de tempo roubados ao lar e ao convívio da família, ou roubados à higiene mental, que outros profissionais usufruem àquela mesma hora (passeio, convívio social, cinema, etc.). [...]. Acresce que é um “trabalho não remunerado”, que o Professor desempenha. [...]. Admitindo que a leitura e a correção de cada prova consoma 3 minutos (prazo por demais exíguo) – temos que a prova escrita de uma turma de 50 alunos rouba do

Professor 150 minutos ou sejam 2 horas e meia! [...]. Corrigidas as provas, o professor leva-as para a aula, afim de devolvê-las aos discentes. Lê algumas à aula tôda [...]. Não havendo tempo para ler tôdas as provas (porque a hora é de 50 minutos e a turma é numerosa), – ao soar a hora o Professor entrega a cada discípulo a prova não lida, recomendando-lhe que atente nas correções feitas. (GÓIS, 1959, p. 5-6)

Nesse trecho, Góis narra como seria o processo corrente de ensino de escrita na escola secundária, ao qual, páginas depois, se opõe, para promover seu próprio método. Destaco que sua exposição é produto do que diz ter verificado “durante longos e penosos anos” de trabalho como professor (GÓIS, 1959, p. 6). Essa ancoragem na prática sugerida por Góis permitiria, portanto, fazer algumas generalizações em relação ao tempo e ao espaço da escrita escolar, sem, evidentemente, ignorar os limites do seu relato, como seu objetivo comercial. De saída, percebe-se que a produção da “prova escrita” era realizada em sala de aula e, por isso, estava submetida ao regime temporal desse espaço, nos 50 minutos da hora-aula. Nota-se também que, durante o processo de correção, essa prática extrapolava os limites da sala de aula e reorganizava outros tempos e espaços da vida social do professor, como aqueles da “higiene mental”. Por fim, verifica-se que as produções corrigidas voltavam a se submeter ao espaço escolar, nos mesmos 50 minutos da hora-aula.

Nesse sentido, é possível dizer que a escrita escolar era dotada de um tempo complexo, transitando por temporalidades e espacialidades escolares e não escolares. No caso da produção escrita realizada pelos alunos, constata-se que ela tinha uma temporalidade formal definida por marcos próprios à organização da aula, com início (anúncio e explicação do tema pelo professor), meio (escrita dos alunos) e fim (recolhimento das produções pelo professor, que as corrige em casa). No prefácio, as balizas da temporalidade da escrita escolar são marcadas por certos usos linguísticos ligados à narrativização, como participios e locuções que, sintaticamente, expressam relações temporais de sucessão:

- (a) “reunidos os alunos em aula” (quando os alunos estão presentes em aula);
- (b) “de posse destas [ideias gerais]” (depois que os alunos tomaram conhecimento das ideias gerais);

- (c) “*terminada esta [a prova escrita]*” (*depois que os alunos terminam a prova escrita...*);
 (d) “*corrigidas as provas*” (*depois que o professor corrigiu as provas...*)
 (e) “*ao soar a hora o Professor entrega*” (*quando soa a hora...*).
 (GÓIS, 1959, p. 5-6, grifo nosso)

No trecho analisado, não resta dúvida de que Góis se dirige aos professores, com os quais divide uma posição social, cujo prestígio não é reconhecido, mas que conserva certa autoridade a ser estabelecida ou restituída. Aos professores, caberia ordenar o tempo da escrita escolar. Os alunos, por sua vez, além de não figurarem entre os destinatários do prefácio, são retratados como participantes passivos da situação narrada. Contudo, não obstante a caracterização passiva dos estudantes, no relato, o eixo organizador do tempo da escrita escolar é constituído, necessariamente, pela relação entre professor e alunos em sala de aula, pois o exercício só pode acontecer se cada um dos sujeitos cumprir, na ordem correta (daí a ênfase na sucessão), as tarefas que lhes cabem – listadas nos excertos de (a) a (e) – no tempo ilusoriamente inaugural e no lugar convencionalmente específico da escrita escolar: “*reunidos os alunos em aula...*”. Mas, como já sublinhei, as temporalidades da escrita escolar não se reduzem a esse tempo inaugural nem a esse lugar específico.

A partir da relação entre professor e alunos, é possível estabelecer três estratos temporais que materializam, inseparavelmente, a sucessividade do relato como prática linguística (como gênero) e a sucessividade do exercício escolar como prática sócio-histórica, uma vez que, conforme defende Chacon (1993, p. 53), as constantes enunciativas se estabilizam por meio da remissão incontornável a práticas sociais e históricas. Tais estratos temporais se organizam em um *antes*, um *durante* e um *depois*. Apresentados horizontalmente, na sucessão narrativa do relato, os estratos temporais se desdobram, também, verticalmente, pois conservam a densidade social e histórica da prática que estabilizam sob a forma de um enunciado. Estas últimas constatações permitem concluir que, ao apresentar a sucessão das práticas de escrita, os efeitos de narrativização presentes no relato de Góis materializam estratos temporais compostos por temporalidades próprias à escrita escolar, mesmo que não explicitadas.

Sem esgotá-las, exploremos algumas dessas temporalidades. No estrato da *anterioridade*, relativo a um tempo indefinido, que congrega tanto a situação

imediatamente anterior ao exercício quanto toda a tradição que o antecede, distinguem-se as temporalidades (i) disciplinar, que institui, no curso da história, a existência da disciplina escolar, a definição de suas finalidades e os modos específicos de aculturação dos alunos (CHERVEL, 1998); e a (ii) profissional, que institui, no tempo da vida do professor, a sua formação, as dificuldades do ensino de escrita, os comentários de sua prática e suas estratégias de trabalho. No estrato da *duração*, relativo ao tempo transcorrido na escola, distinguem-se as temporalidades (i) didática, que institui a relação entre professor, alunos e temas como ponto axial da escrita escolar; e do (ii) exercício, que institui, no tempo de sua realização, mas desde sempre, a língua como idioma histórico e como sistema abstrato e os letramentos dominantes (STREET, 2015). No estrato da *posterioridade*, relativo à invasão do tempo escolar em outros tempos sociais, distinguem-se as temporalidades da (ii) correção, que institui o conflito entre as temporalidades profissional, social e institucional; e, uma vez mais, a temporalidade (ii) didática, que restitui a relação entre professor e alunos como ponto axial da escrita escolar, mas, dessa vez, enfatizando o conflito entre os efeitos subjetivos que a temporalidade da correção produz no professor e nos alunos. Para aqueles, abnegação, para estes, enfado.

Naturalmente, na exposição de Góis, e mesmo na prática, essas temporalidades se misturam em um mesmo acontecimento, mas, como procurei mostrar, elas têm a capacidade de produzir sentidos específicos. Observemos os efeitos dessas constatações nos exercícios de escrita de dois conjuntos de livros didáticos de português: (i) aqueles publicados entre 1930 e 1960; e (ii) aqueles publicados entre 1970 e 1980. O recorte temporal proposto se justifica pelo fato de que, no interior de cada um dos conjuntos, os livros têm exercícios de escrita semelhantes. A sua análise comparativa permite levantar hipóteses sobre modos de reposição e constituição das *culturas escolares* pelo livro didático, especialmente no que diz respeito aos usos que o professor pode fazer do livro e aos usos que, na sua materialidade, o livro sugere ao professor.

Começamos pelo primeiro conjunto, composto pelos livros de Freitas (1938), Barros (1948), Costa (1953) e Cegalla e Rocher (1966):

- (f) Temas para exercício de redação: A imprensa (FREITAS, 1938, p. 96).
- (g) Composições sugeridas pelo texto: O livro (BARROS, 1948, p. 243).
- (h) Redação: Meu pomar (COSTA, 1953, p. 74).
- (i) Temas para redação: Os imigrantes. (CEGALLA; ROCHER, 1966, p. 141)

Embora esse tipo de exercício de escrita não seja o único presente nos livros didáticos de português publicados entre 1930 e 1960, ele é representativo. Basta lembrar que parte da crítica dirigida ao ensino de escrita desse período se referia aos exercícios limitados à atribuição de um tema sobre o qual os alunos deveriam escrever (MESERANI, 1995). No que diz respeito ao tempo destinado à escrita escolar, o que salta aos olhos é o fato de que, nos próprios exercícios, não há nenhuma indicação temporal sobre o modo cumprir essas tarefas. Na sua apresentação formal, os exercícios consistem na indicação de um tema, geralmente reduzido a um sintagma nominal (“a imprensa”, “o livro” etc.), com ou sem modificadores (“a língua do Brasil”, “a cruz da estrada” etc.), precedido por uma injunção à escrita (“temas para exercício de redação”, “temas para redação”, “redação” etc.) (IMBRUNIZ, 2019, p. 225). No entanto, ao se observar sua localização especial nos livros didáticos, é possível formular algumas hipóteses sobre sua relevância na constituição do tempo reservado à escrita escolar. No Quadro 2, sistematizo as posições dos exercícios de escrita nos livros didáticos analisados.

Quadro 2 - Sistematização das posições espaço-temporais em livros didáticos de português

| O nosso idioma | Curso de português | Quarto livro de português | Português 4 |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Texto | Texto | Texto | Texto |
| Gramática | Orientações metodológicas | Notas | Vocabulário |
| Questionário | Subsídio gramatical | Exercício (escrita) | Exercícios |
| Exercício (escrita) | Exercício (escrita) | Gramática | Gramática |
| | Vocabulário | | Exercícios (escrita) |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Como se pode verificar, os exercícios estão, frequentemente, dispostos ao fim das lições ou ao fim das seções. Em todo caso, eles nunca as iniciam. Essa disposição no espaço gráfico do livro pode funcionar como uma indicação temporal sobre o momento de realização do exercício. Nas diferentes diagramações dos livros, a posição dos exercícios de escrita indicaria *quando* eles deveriam ser feitos: *depois* da gramática; *depois* do texto a ser lido; *antes* da gramática etc.

Nos anos de 1970 e 1980, os exercícios de escrita dos livros didáticos de português passaram por transformações consideráveis na sua apresentação formal, as quais explorarei mais adiante. Por ora, é interessante observar que, apesar dessas mudanças, os exercícios de escrita continuaram ocupando “posições de fechamento”, seja de unidades, seja de seções. Uma das permanências verificáveis nos livros didáticos seria, portanto, a ordenação temporal dos exercícios de escrita, que devem ser realizados, preferencialmente, após certos conteúdos e exercícios. Essa manutenção de uma ordenação temporal para exercícios de escrita evidenciaria, ao mesmo tempo, uma concepção cumulativa de língua e de escrita, a qual faz supor que, para escrever, o aluno deveria dominar todos os conhecimentos da gramática da língua, especialmente, os de sintaxe, conforme defendo em trabalho anterior (IMBRUNIZ, 2020, p. 108).

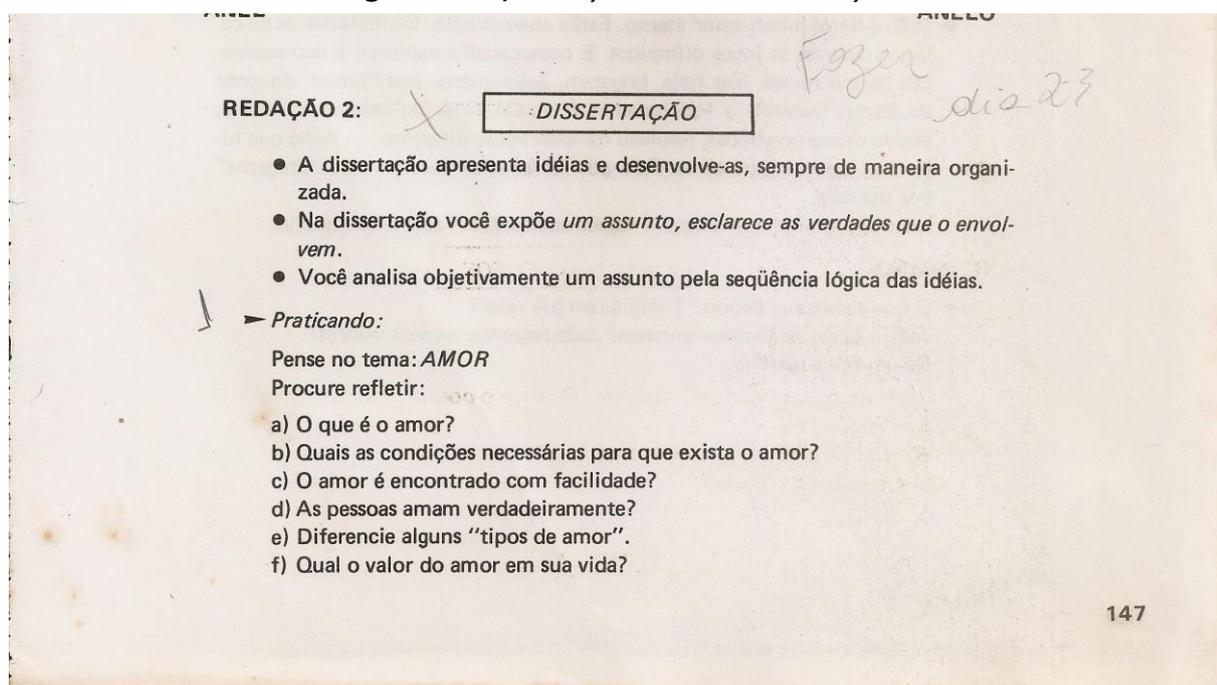
No entanto, é preciso salientar que a força de sugestão do livro didático na ordenação dos conteúdos e exercícios não é irresistível para o professor, pois, embora o livro tenha a possibilidade de impor um momento para a escrita escolar, por vezes, ele pode ser modificado pelas exigências do cotidiano. Sem danos, o professor pode alterar a disposição dos objetos de ensino no curso das aulas. Retomem-se certas marcações que costumam aparecer nos livros didáticos na qualidade de *marginália*⁸, como nessa edição de *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Prates, publicada originalmente em 1984.

No canto superior direito da Figura 1, distingue-se uma inscrição traçada pelo aluno, encontrada ao acaso, durante o manuseio de livros didáticos: “fazer dia 23”. Muito provavelmente, ela indica a data na qual o aluno deveria fazer (ou entregar?) o exercício. Quanto à realização da tarefa, essa marcação revela como o professor pode manipular as

⁸ Para uma introdução às discussões sobre *marginália* em livros, ver: JACKSON, Heather. *Marginalia: readers writing in books*. Londres: Yale University Press, 2001. Para uma análise específica sobre marcações em livros didáticos de português, ver: LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

temporalidades dos exercícios de escrita em função de particulares do cotidiano escolar. Deve-se lembrar, ainda, que, nesse e em outros livros, não são raras as marcações que dizem “não fazer” ou “pular”. Haveria, portanto, um embate de forças entre as imposições do livro e o cotidiano do professor. Seja como for, sempre que o professor reordena o regime temporal proposto pelo livro didático, o que leva o aluno a produzir marcas gráficas nele, reconhece sua pertinência na elaboração das temporalidades reservadas à escrita escolar.

Figura 1 - Reprodução de Reflexão e ação



Fonte: Arquivo pessoal.

Feita essa constatação, passo a analisar alguns exercícios de escrita do segundo conjunto de livros didáticos, publicados nos anos de 1970 e 1980.

- (k) No texto “Poesia Matemática”, o autor conta-nos uma história de amor entre Quociente e Incógnita. Escreva essa mesma história, substituindo-a por personagens humanos. Você deve seguir apenas o enredo, isto é, **A** apaixona-se por **B**. Mas, tempos depois, **C** apaixona-se também por **A** ou **B**. [...]. Antes de começar a escrever a história, procure precisar os seguintes dados: 1.º) Como são os personagens? 2.º) Dê um nome para cada personagem. 3.º) Quando e onde acontecem os fatos? [...]. Não narre apenas os fatos, mas procure também descrever a reação dessas

personagens diante dos fatos: alegria, tristeza, angústia, expectativa, desilusão, solidão, prazer... (SARGENTIM, 1976, p. 57, grifos meus)

- (l) Crônica. [...]. Pense num fato da vida cotidiana e enriqueça-o com sua criatividade, tendo como objetivo torná-lo vivo e interessante. [...]. Esquematize. [...]. Agora, organize o seu esquema, enriquecendo-o com **expressões conotativas**. (PRATES, 1984?, p. 44-45, grifo meu)

A década de 1970 é marcada por uma modificação significativa nos livros didáticos de português que, segundo Batista (2002, p. 549), tornam-se procedimentais. Os dois exercícios reproduzidos em (k) e (l) são característicos dessa mudança. Comparados com os exercícios do primeiro conjunto de livros didáticos, estes últimos, mais extensos, não só indicam um tema, mas detalham o que o aluno deve fazer e como ele deve fazer, instruindo-o em cada passo da atividade (IMBRUNIZ, 2019, p. 242). A esse respeito, é curioso notar que um dos índices de detalhamento sejam os marcadores temporais “antes” e “agora”. Diferentemente dos exercícios do primeiro conjunto, nesses, a ordenação temporal é marcada explicitamente.

Neste ponto, é conveniente fazer um sumário quanto às particularidades dos exercícios e à constituição do tempo escolar destinado à escrita. A partir dos exercícios presentes nos livros publicados entre 1930 e 1960, distinguem-se duas temporalidades. Uma delas seria atribuição do professor que, em sua relação com os alunos, estabelece um ponto axial para a organização das temporalidades do ensino de escrita. Ao docente, caberia estruturar a sucessão temporal de realização do exercício em sala de aula, com início (indicação e explicação do tema, tarefa que, no caso, é dividida com os livros didáticos, portadores de temas), meio (escrita dos alunos) e fim (recolhimento e correção). A outra seria uma das atribuições do livro didático, que, por meio de sua dimensão gráfico-material, seria uma força que atua para determinar *quando* os exercícios devem ser feitos, *antes* ou *depois* de outro conteúdo ou exercício. Constata-se, portanto, que a relação entre o professor e o livro didático é orientada pelo próprio professor, pois, embora o livro didático seja responsável por determinar *quando* o exercício deve ser feito, a função eminentemente didática é reservada ao docente, já que ele é responsável pela instituição e ordenação das práticas de escrita em sala de aula. Acrescente-se, ainda, que, além de poder ser modificada pelo cotidiano escolar, a determinação do momento da realização da atividade pelo livro não emerge,

exclusivamente, dele, pois resulta de organizações curriculares de órgãos oficiais. Desse modo, é possível dizer que, embora desempenhasse uma tarefa relevante na instituição do tempo escolar reservado à escrita pela via da *cultura escolar* administrativa (FRAGO, 1996), entre 1930 e 1960, o livro didático não apresentava indícios de exercer influência considerável na ordenação temporal dos exercícios de escrita propriamente ditos.

A partir dos exercícios presentes nos livros publicados entre 1970 e 1980, distinguem-se três temporalidades. As duas primeiras são as mesmas encontradas nos livros anteriormente analisados, repondo o mesmo ponto axial, ou seja, a ordenação das etapas de realização do exercício pelo professor a partir da sua relação com os alunos e a determinação do momento de sua realização pelo livro de português. A terceira temporalidade, no entanto, sinaliza uma novidade. Ela corresponde à atribuição da ordenação das etapas de realização dos exercícios ao próprio livro, por meio do uso de marcadores temporais como “antes” e “agora”. Nesse caso, estabelece-se um novo ponto axial para a organização das temporalidades do ensino de escrita, por meio da relação entre o livro de português e o aluno. Desse modo, a função propriamente didática, de organizar a execução da tarefa, deixa de ser atribuída exclusivamente ao professor e passa a ser compartilhada com autores de livros didáticos. É possível constatar, portanto, que, a partir dos anos de 1970, o livro didático de português ganhou espaço na constituição dos tempos reservados à escrita escolar, sendo alçado à condição de organizador das temporalidades dessa prática.

Considerações finais

Neste trabalho, investiguei o modo como os livros didáticos de português participam das *culturas escolares*, assumindo que, em maior ou menor grau, eles podem repô-las e, também, constituí-las. Em um prefácio e em um conjunto de exercícios de escrita, examinei como os livros de português participam da elaboração do tempo reservado à escrita escolar, categoria relevante para se compreender as *culturas escolares*. A investigação teve suas bases definidas por meio da leitura da noção de *cultura escolar* em Julia (2001), Azanha (1991) e Frago (1996) e de *tempo e linguagem* em Frago (1994, 1998a) e Corrêa (2011).

No relato de Góis (1959), ancorado em sua experiência docente, pude constatar que o tempo escolar reservado à escrita era complexo, pois, além de ter marcos próprios ao longo dos 50 minutos de duração das aulas, ele se estendia para outros tempos e espaços da vida social do professor, como quando este tinha de corrigir as produções dos alunos. No prefácio, chamaram atenção, ainda, certas construções linguísticas utilizadas para produzir efeitos de narrativização, como participípios e locuções que, sintaticamente, expressam relações temporais de sucessão. Indispensáveis a um relato de experiência, constatei que esses efeitos de sentido extrapolavam a mera exigência narrativo-descritiva, pois, ao delimitar a sucessão de etapas da escrita escolar, eles faziam da relação entre professor e aluno um ponto axial para a organização dos estratos temporais relativos à prática em questão.

Desse modo, no prefácio, a análise do tempo reservado à escrita escolar se apoiou no relato de experiência, mas sem ignorar os efeitos de sentido produzidos pela materialização linguístico-discursiva do enunciado, de modo que ambas as abordagens produziram resultados pertinentes para compreender um fenômeno multifacetado como o tempo escolar. Analisei, também, exercícios de escrita presentes em livros publicados entre 1930 e 1984. Nesses exercícios, constatei que, ao conjugar forma linguística, sociedade e história, os livros de português podem acomodar a possibilidade de manter ou mudar os tempos reservados à escrita escolar. Essa possibilidade se mostrou na sua relação com os professores, ora de associação, ora de concorrência. As mudanças na relação entre professores e livros didáticos levaram ao estabelecimento de diferentes pontos axiais para organização da escrita escolar. Antes estabelecidos, exclusivamente, pela relação entre professores e alunos, tais pontos axiais passaram a contemplar, também, a relação entre livros de português e alunos, o que levou a novas conformações para as temporalidades do ensino de escrita.

No que diz respeito ao tempo reservado à escrita escolar, fatores sociopolíticos próprios ao autoritarismo dos 1970, como a reorganização da escola básica e as mudanças na profissão docente, podem ter concorrido para a alteração da relação entre professores, alunos e livros didáticos. Segundo Ferreira e Bittar (2005), nessa década, como parte da política econômica da ditadura militar, houve uma grande expansão das matrículas nas escolas e mudanças consideráveis na origem social e formação dos

professores. Estes deixaram de pertencer às classes altas da sociedade, ligadas às profissões liberais, e passaram por um processo de proletarização, com reduções significativas de salário e de prestígio social. Concomitantemente, sua formação passou a ser feita a toque de caixa, em licenciaturas curtas de universidades privadas. Não é de espantar, portanto, que, na sua própria forma, os exercícios de escrita passassem a contemplar necessidades que, em função das condições sociais e históricas objetivas, os professores não teriam condições de suprir, como a ordenação das temporalidades da escrita escolar para alunos numerosos e de diferentes origens sociais. Desse modo, é possível sugerir que os livros respondem às reorganizações do cotidiano escolar e essas reorganizações encontram lugar na sua materialização linguística-discursiva.

Em função dos resultados obtidos, este artigo procurou oferecer duas contribuições. A primeira contribuição consiste na sugestão de uma abordagem linguístico-discursiva como operação metodológica para ampliar o escopo do que se entende como uso e, sobretudo, como *linguagem em uso* no estudo das *culturas escolares*. A segunda contribuição consiste na constatação de que, nos livros didáticos de português e, especificamente, nos seus exercícios de escrita, não faltam referências ao tempo e às *culturas escolares*, materializadas nas formas da língua como discurso. A partir de livros didáticos de português, o estudo do ensino de escrita na escola secundária pode, portanto, se beneficiar tanto de abordagens de base etnográfica, as quais se pautam pelos usos dos livros didáticos feitos por professores e alunos, quanto de abordagens de base discursiva, as quais se pautam pelos mesmos usos feitos por professores e alunos, mas também pelo que o livro pode fazer com esses sujeitos. É tarefa do pesquisador produzir aproximações possíveis e coerentes.

Referências

- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.voi8p65-69. Disponível em <https://bit.ly/3s0cvgN>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BARROS, Eneias. **Curso de português: terceira e quarta séries**. São Paulo: Editora do Brasil, 1948.
- BATISTA, Antonio Augusto. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Fapesp: ALB, 2002. p. 529-576.
- BIROLI, Flávia. **A nação diante do suicídio de Vargas: uma análise do discurso do PCB**. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. p. 7-38.
- CEGALLA, Domingos; ROCHER, Daniel. **Português**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- CHACON, Lourenço. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem do português do Brasil para estudantes universitários estrangeiros. **Trab. ling. apl.**, Campinas, v. 22, p. 55-61, 1993.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino de escrita: o exemplo de textos pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011. DOI: 10.5380/rabl.v10i4.32435. Disponível em <https://bit.ly/2Nsoepn>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COSTA, Aída. **Quarto livro de português**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- FRAGO, António Viñao. Tiempo, historia y educación. **Revista complutense de educación**, Madri, v. 5, n. 2, p. 9-45, 1994.
- FRAGO, António Viñao. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: JORNADAS ESTATALES FOROM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN, 8., 1996, Murcia. **Anais [...]**. Murcia: Campobell, 1996. p. 17-28.

FRAGO, António Viñao. Introdução. In: FRAGO, António Viñao; ESCOLANO, Agustín. (orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a. p. 9-17.

FRAGO, António Viñao. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. CULTURAS Y CIVILIZACIONES, 3., 1998, Valladolid. **Anais [...]** Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1998b. p. 167-183.

FREITAS, Paulo de. **O nosso idioma**: sintaxe das categorias gramaticais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

GÓIS, Carlos. **Método de redação com vocabulário e gramática aplicada (68 modelos)**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

IMBRUNIZ, Cristian. **Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita**: livros escolares de português (1930-2002). 2019. Mestrado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/D.8.2020.tde-08052020-135256. Disponível em: <https://bit.ly/38QRQnL>. Acesso em: 30 jul. 2020.

IMBRUNIZ, Cristian. Intertítulos de livros didáticos de português: concepções de língua, escrita e ensino de escrita. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 2, p. 97-116, 2020. DOI: 10.22481/el.v18i2.6737. Disponível em: <https://bit.ly/3cGTKbL>. Acesso em 07 out. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3lsFyr6>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 59-158.

PIETRI, Emerson de. O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 515-537, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3rWmzr4>. Acesso em: 6 out. 2020.

PRATES, Marilda. **Reflexão e ação em língua portuguesa**: 8ª série. São Paulo: Ed. do Brasil, [1984?].

RAZZINI, Márcia. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 3, n. 4, p. 43-58, 2010. DOI: 10.20952/revtee.voio.2218. Disponível em: <https://bit.ly/3tx8cdq>. Acesso em: 6 out. 2020.

RODRÍGUEZ, Alfredo. Universalismo e relativismo linguístico. **Revista philologus**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 27-37, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3tCVHNB>. Acesso em 02 abr. 2021.

SARGENTIM, Hermínio. **Atividades de comunicação em língua portuguesa: 8ª série**. São Paulo: IBEP, 1975.

SOARES, Magda. Português na escola: uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 155-177.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2015.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

VOLOCHÍNOV, Valentín. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentín. **Palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo: Editora 24, 2019. p. 109-146.

Recebido em: 09/06/2021

Revisões requeridas em: 04/07/2022

Aprovado em: 08/07/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 52 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com