

## **Intertítulos de livros didáticos de português: concepções de língua, escrita e ensino de escrita**

---

Portuguese language textbooks intertitles:  
conceptions of language, writing and teaching writing

Intertítulos en manuales de enseñanza de portugués:  
concepciones de lenguaje, escritura y enseñanza de la escritura

**Cristian Henrique Imbruniz**  
Universidade de São Paulo (USP/Brasil)

### **RESUMO**

Investigo oito livros didáticos de português, publicados entre 1930 e 2002. O arcabouço teórico da pesquisa se fundamenta numa articulação entre Linguística aplicada numa perspectiva discursiva e Antropologia pragmática da escrita, enfatizando o conceito de *ato de escrita*. O objetivo do trabalho consiste em determinar concepções de língua, escrita e ensino de escrita nos livros investigados a partir da descrição e análise dos seus *intertítulos*. Os resultados obtidos mostram que os *intertítulos* ocupam um papel decisivo na performatização das mencionadas concepções, sendo responsáveis por diferentes identidades gráficas em função da constituição de marcos gráfico-editoriais, como as seções exclusivas para o ensino de escrita a partir da década de 1970.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de escrita; Livro didático; Intertítulos.

---

\* Sobre o autor ver página 116.



**ABSTRACT**

*I investigate eight Portuguese language textbooks, published between 1930 and 2002. The research theoretical framework is based on an articulation between a discursive approach in Applied linguistics and Pragmatics anthropology of writing, emphasizing the concept of writing act. The work's purpose is to determine conceptions of language, writing and teaching writing through the analysis of textbooks intertitles. The results show that the intertitles occupy an important role in the investigated conceptions' performatization, as they were responsible for graphic-editorial landmarks constitution, like the teaching writing exclusive sections from the 1970s onwards.*

**KEYWORDS:** Teaching writing; Textbook; Intertitles.

**RESUMEN**

*Yo investigo ocho manuales de enseñanza de portugués publicados entre 1930 y 2002. El marco teórico de la investigación se basa en una articulación entre la lingüística aplicada en perspectiva discursiva y la antropología pragmática de la escritura, haciendo hincapié en el concepto de acto de escritura. El objetivo del trabajo es determinar las concepciones de lenguaje, escritura y enseñanza de la escritura en los textos investigados a partir de la descripción y el análisis de sus intertítulos. Los resultados obtenidos muestran que los intertítulos juegan un papel decisivo en la performatización de las concepciones antes mencionadas, siendo responsables de diferentes identidades gráficas en función de la constitución de puntos de referencia gráfico-editoriales, como las secciones exclusivas para la enseñanza de la escritura de la década de 1970.*

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza de la escritura. Manuales de enseñanza. Intertítulos.

## 1 Introdução

Segundo Choppin (2004 [2002], p. 559), historiador francês do livro didático, por muito tempo, não houve um interesse particular e sistemático no estudo de aspectos gráfico-editoriais de livros didáticos, mesmo em abordagens semióticas e funcionais, em voga nos anos de 1980 e 1990, que exploraram elementos como prefácios. Mais recentemente, pesquisas sobre esses aspectos têm aumentado. No caso brasileiro, para me ater a um exemplo de maior interesse, destaco o trabalho de Dassie (2011), no qual o autor mostra as potencialidades da análise de paratextos editoriais de livros de matemática destinados, na primeira metade do século XX, ao ensino secundário. Para Dassie (2011, p. 194), esses paratextos permitiram o acesso a fatos importantes da história da educação matemática, dentre eles, “concepções sobre o ensino da Matemática”.

Observado o interesse crescente nos aspectos gráfico-editoriais de livros didáticos e, tal como aponta Dassie (2011) a propósito do ensino de Matemática, sua relação plausível com concepções de ensino, proponho-me, no presente trabalho, a analisar *intertítulos* de oito livros de português publicados entre 1930 e 2002, ao número de um por década iniciada. Partindo de uma

perspectiva discursiva em Linguística aplicada, o arcabouço teórico de que me valho consiste numa aproximação entre a Análise do discurso francesa e a Antropologia pragmática da escrita, com destaque para a noção de *ato de escrita* (FRAENKEL, 2006).

O objetivo deste trabalho é, por meio de um plano integrado, ao mesmo tempo pragmático e discursivo, descrever e analisar os *intertítulos* de livros didáticos de português publicados entre 1930 e 2002 como *atos de escrita*. Desse modo, pretendo determinar concepções de língua, escrita e ensino de escrita presentes nesses livros.

Para contemplar esse objetivo, apresento, num primeiro momento, o material a ser analisado. Em seguida, proponho uma articulação entre Linguística aplicada, numa perspectiva discursiva, e Antropologia da escrita. Para tanto, defendo, nos termos de Fraenkel (2006, p. 70), uma concepção do processo de escrita de tal modo que este possa ser apreendido não só em atos linguísticos, mas também em atos gráficos e, por fim, na produção de um artefato. A partir dessa articulação, apresento uma análise de *intertítulos* dos livros didáticos de português que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

## 2 Intertítulos em livros didáticos de português

No Quadro 1, exponho a distribuição da frequência de *intertítulos* encontrados nos oito livros didáticos analisados<sup>1</sup>:

**Quadro 1:** Distribuição da frequência de *intertítulos* nos livros analisados (1930-2002).

<b>Título (ano [ano 1ª ed.])</b>	<b>Intertítulos</b>
O nosso idioma (1938 [1938])	6
Português para o ginásio (1948 [1947])	7
Quarto livro de português (1956 [1950])	5
Português através de textos (1971 [1969])	12
Ativ. de com. em língua portuguesa (1975 [1974])	9
Reflexão e ação em língua portuguesa (s/d [1984])	11
Linguagem nova (1995 [1993])	6
Português: produção, leitura, gramática (2002 [2002])	18
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

Antes de oferecer uma interpretação do Quadro 1, apresento uma definição operacional de *intertítulo*, na qualidade de paratexto editorial. Para Genette (2009 [1987], p. 10), o paratexto editorial é uma franja do texto que carrega um comentário autoral. Seu estatuto ambíguo, que permite que ele esteja, a um só tempo, dentro e fora do texto “principal”, torna-o adequado para uma atitude pragmática. É onde o autor se explica, se justifica etc. Trata-se, ainda para Genette, de um conjunto variado de práticas discursivas, presente (não obrigatoriamente) em todas as épocas e em todos os tipos de obras,

<sup>1</sup> Em função do espaço, não me detenho na seleção do material. Ressalto apenas que esse procedimento teórico-metodológico se dividiu em dois critérios, o *autoral-editorial* e o *enunciativo-discursivo*. Por meio de uma síntese entre eles, cheguei aos oito livros analisados neste artigo (IMBRUNIZ, 2019).

incluídos os livros didáticos. No caso dos *intertítulos*, os “títulos” presentes no interior de uma seção ou parte de um livro, Genette (2009 [1987], p. 259) observa que eles têm duas características distinguíveis: eles são somente acessíveis aos leitores que percorrem todo o texto e, ao contrário do título geral, não são obrigatórios.

Voltando ao Quadro 1, ele mostra que, apesar de não obrigatórios, os *intertítulos* estão presentes em todos os livros do *corpus*, distribuídos em 74 ocorrências. O número de *intertítulos* foi considerado por lição ou unidade. Em cada um desses ciclos didáticos<sup>2</sup>, os mesmos *intertítulos* se repetem. Conforme defendo em Imbruniz (2019, p. 102), a lição e a unidade são noções diferentes uma da outra e, no caso de livros didáticos de português, definem-se de acordo com momentos específicos da história do ensino do português como língua materna. No entanto, esses marcos gráfico-editoriais têm uma semelhança fundamental: a atribuição de um percurso fechado em torno de um ou mais textos, delimitado pelos *intertítulos*.

Mesmo com frequência considerável no *corpus*, observa-se que há variações significativas na quantidade de *intertítulos* presentes em cada livro. O livro com o menor número de *intertítulos* – o *Quarto livro de português*, de Costa (1956 [1950]) – conta com cinco deles e o com maior número – *Português: leitura, produção, gramática*, de Sarmiento (2002 [2002]) – conta com dezoito deles. Como sugere o Quadro 1, durante o período analisado, há uma tendência geral de crescimento do número de *intertítulos* presentes nos livros. Percebe-se que, a partir dos anos de 1960, o número de *intertítulos* cresce consideravelmente. Contudo, deve-se observar que, nesse tendência, há idiosincrasias, como, por exemplo, *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura (1995 [1993]). Esse livro, apesar publicado pela primeira vez em 1993, apresenta somente seis *intertítulos* por unidade.

### 3 Perspectivas teóricas para o estudo de *intertítulos* em livros didáticos de português

Ao apresentar, em Genette (2009 [1987], p. 10 *et seq.*), conceituações operacionais de paratexto editorial e *intertítulo*, enfatizei uma entrada pragmática. Para esse autor, o paratexto é uma franja do texto que carrega comentários autorais e editoriais. Dada sua entrada pragmática, que contempla a *ação*, não necessariamente a *atividade*, esses comentários do autor/editor permitiram *fazer* coisas por meio do objeto editorial que se apresenta ao leitor: explicar, justificar, desculpar-se, dentre outros atos.

A propósito da distinção entre *ação* e *atividade*, no campo da Antropologia pragmática da escrita, Fraenkel (2018, p. 48) distingue, também, duas noções de acontecimento. Detenho-me nessa diferenciação, pois ela é um ponto de partida para abordar, teoricamente, os *intertítulos* de livros didáticos de português.

Primeiramente, a autora distingue a noção de evento de letramento [*literacy event*]<sup>3</sup>, de herança epistemológica estruturalista, utilizada no campo dos

<sup>2</sup> Trato lições e unidades como ciclos didáticos, pois elas correspondem a um percurso fechado de textos, atividades ou exercícios que se repete regularmente ao longo de todo o livro.

<sup>3</sup> Deve-se observar que a aproximação entre evento de letramento [*literacy event*] e acontecimento de escrita [*événement d'écriture*] parece menos intuitiva nas traduções brasileiras. A opção pela tradução *evento*

Novos estudos de letramento. Segundo Fraenkel, nessa perspectiva, o foco são *atividades rotineiras* e a noção de evento de letramento é vagamente definida. Como exemplo de vagueza na definição do termo, Fraenkel (2018, p. 47) cita Barton e Mary (1988, p. 6, negrito meu): “eventos de letramento são **atividades** nas quais o letramento tem um papel”<sup>4</sup>.

Em segundo lugar, a autora distingue a noção de acontecimento de escrita [*événement d'écriture*]. Essa noção partilha com o evento de letramento o mesmo fundo epistemológico estruturalista, mas apresenta interesse teórico-metodológico diverso. Nessa perspectiva, Fraenkel (2018, p. 48, negrito meu) defende a consideração de “acontecimentos singulares, **irredutíveis à descrição de atividades rotineiras**”<sup>5</sup>. Para a autora, estariam incluídos nesse conjunto os grandes acontecimentos públicos, coletivos ou individuais, nos quais a escrita desempenha um papel relevante, como as homenagens realizadas às vítimas dos atentados de 11 de setembro de 2001, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Durante essas homenagens, foram produzidos altares e outros locais de escrita coletiva, onde familiares das vítimas e demais habitantes da cidade deixavam bilhetes e outros escritos, frequentemente, com o mesmo conteúdo. Nesses casos, em vez de servir à descrição de atividades nas quais a escrita é utilizada, a noção de acontecimento de escrita tem como finalidade capturar a performatividade dos *atos de escrita* engendrados no acontecimento. Em outros termos, aquilo que, enquanto ato, a escrita faz fazer e o que é feito com ela<sup>6</sup>. Voltarei aos *atos de escrita* mais adiante.

Para investigar os livros didáticos no quadro teórico proposto por Fraenkel (2018), deve-se fazer algumas observações sobre a relação desse impresso com a escrita. Um primeiro índice de diferenciação seria que, antes de mais nada, como os livros em geral, o livro didático tradicional é um objeto impresso cuja existência depende não só do autor-escritor, mas de um conjunto de profissionais da edição. Por essa razão, o livro didático é diferente de um bilhete deixado num altar (um texto manuscrito sobre papel por um ou mais indivíduos) ou de uma pichação de protesto (um texto manuscrito sobre muro por um ou mais indivíduos), uma vez que esses usos da escrita têm diferentes graus de planejamento e dispensam intervenção editorial.

Entretanto, esse primeiro índice de diferenciação não permite ignorar o fato de que o livro didático é um objeto no qual a escrita desempenha um papel importante, seja nas mãos do autor-escritor, seja nas mãos dos profissionais da edição. Nas do autor, porque ele é responsável pela linearização linguística do livro por meio da escrita. Nas dos profissionais da edição, porque a programação visual não prescinde das particularidades dos manuscritos e de sua dimensão significativa. No livro didático, a escrita abrange, pois, aspectos linguístico-enunciativos e gráfico-visuais, aspectos esses que não se separam

---

[*eveni*] de letramento torna menos clara a relação entre essa noção e a noção de acontecimento [*événement*]. A mencionada relação é, justamente, o ponto que Fraenkel (2018) explora em sua análise crítica dos Novos estudos de letramento. Feita essa observação, neste artigo, adoto o termo “evento de letramento” por este já ter circulação ampla em publicações acadêmicas de referência.

<sup>4</sup> No original: “Literacy events are activities where literacy has a role”. Neste artigo, todas as traduções feitas de originais em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

<sup>5</sup> No original: “événements singuliers, irréductibles à la description d’activités routinières”.

<sup>6</sup> As discussões sobre “o que a escrita nos faz fazer” e “o que fazemos com a escrita” foram apresentadas por Fraenkel, no dia 16 de outubro de 2019, em encontro do seminário *Anthropologie de l'écriture: écrits d'action, écrits en action*, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*.

numa concepção de escrita como modo de enunciação<sup>7</sup>. Pode-se afirmar, portanto, que, o processo de escrita do livro realizado pelo autor e correalizado pelos profissionais de edição produz significação enquanto produto material. Segundo penso, essa dimensão significativa do livro didático – marcada duplamente na escrita – pode se realizar como *ato*, aspecto contemplado pela concepção performativa de escrita suposta na noção de acontecimento de escrita (FRAENKEL, 2018).

Um segundo índice de diferenciação em relação ao quadro teórico de Fraenkel (2018) seria o estatuto de obra menor historicamente conferido ao livro didático (cf. BATISTA *et al.*, 2002, p. 30). Esse estatuto o distingue dos acontecimentos excepcionais sobre os quais Fraenkel se debruça, como os altares dedicados às vítimas do atentado de 11 de setembro, por exemplo. Seria, então, o livro didático da ordem dos usos rotineiros do letramento, tal como abordados nos Novos estudos de letramento? Tendo a pensar que não ou, ao menos, não exclusivamente. Se assumida sua produção, recepção e circulação como um acontecimento discursivo, esse objeto editorial desprestigiado não deixa de ser dotado de *particularidade histórica*, dimensão que procurei capturar em trabalhos anteriores (IMBRUNIZ, 2018; 2019). Desse modo, o livro didático se situa entre o grande acontecimento (tratado por Fraenkel) e os usos rotineiros (tratados pelos Novos estudos de letramento), pois, ao mesmo tempo em que não pode ser tomado como da ordem do universal, também não se reduz, necessariamente, à ordem do singular.

Observadas essas diferenças em relação ao quadro teórico de Fraenkel (2018), interessa-me, da discussão proposta pela autora, a passagem sugestiva da *atividade* (evento de letramento) para a *ação* (acontecimento de escrita). No caso da pesquisa com livros didáticos, essa passagem pode ter implicações interessantes. Especialmente, no estudo dos paratextos, pois eles são particularmente suscetíveis à *ação*. O enfoque acional do paratexto de livros didáticos nos convida a abandonar uma perspectiva descritivista, aquela que toma o livro como reproduzidor de conteúdos programáticos, e a assumir uma perspectiva diferente, aquela que toma o mesmo livro como móvel de *realizações particulares* desse conteúdo em seu espaço gráfico. Nesse caso, assume-se plenamente a relação entre as instâncias de produção, circulação e recepção dos livros didáticos como *acontecimento discursivo*, sendo o *acontecimento de escrita* uma das vias para acessar teórico e metodologicamente algumas das relações possíveis entre essas três instâncias, como aquelas que executam e põem em circulação concepções de língua, escrita e ensino de escrita.

Defendo, portanto, que (i) a performatividade da escrita pode ser observada no processo de produção de livros didáticos, seja em sua linearização linguística, seja na sua programação visual<sup>8</sup>; e que (ii) os *intertítulos* desses

---

<sup>7</sup> Corrêa (2019) busca se distanciar da perspectiva tradicional que, acentuando a fala e a escrita como manifestações autônomas da língua, acaba por produzir uma separação entre o que chama “língua falada” e “língua escrita”. Segundo o autor, escrita e fala são duas “duas possibilidades de produção de sentido [...] baseadas na mesma língua” (CORRÊA, 2019, p. 180). Assim, ocorrendo em práticas particulares, os modos de enunciação falado e escrito se dão no processo discursivo e “comportam subjetivações, tempos e espaços específicos” (CORRÊA, 2019, p. 180), sendo, pois, uma forma de produção de subjetividade.

<sup>8</sup> A separação entre linearização linguística e programação visual é meramente didática e tem como finalidade, na análise, tornar claro como essas dimensões se articulam e interagem. Na qualidade de acontecimento, elas se realizam simultaneamente.

mesmos livros executam e põem em circulação concepções de língua, escrita e ensino de escrita, possíveis de ser determinadas por meio de sua análise sistemática na qualidade de *ato de escrita*. Essas hipóteses colocam algumas questões sobre o estatuto dos paratextos editoriais nos livros didáticos de português. Por exemplo, como os paratextos, efetivamente, funcionam nos livros didáticos? Assumida a performatividade da escrita, quais são as possibilidades de abordá-los teoricamente pelo viés do estudo da linguagem? Vejamos.

Embora, neste artigo, sejam privilegiados os *intertítulos*, parece-me pertinente considerar os *prefácios* para circunscrever o mais amplamente possível o estatuto dos paratextos editoriais nos livros de português. No material analisado, detectei ao menos duas funções conferidas ao paratexto. A primeira função seria a de *organização*: no prefácio, caberia *propor* um modelo de leitura do livro, seja ao professor, seja ao aluno e, nos *intertítulos*, caberia *reforçar* a aplicabilidade desse modelo. A segunda função, necessariamente ligada à primeira, seria a de *projeto*: no prefácio, caberia *enunciar* um projeto de ensino, não necessariamente explícito, e *re-enunciá-lo* (não somente reforçá-lo) pelos *intertítulos*. Quanto à primeira função, a de *organização*, os paratextos parecem ter uma dimensão pragmática. Eles respondem ao contexto mais imediato da prática de escrita e de leitura, isto é, indicam como ler o livro que se tem em mãos. Essa primeira função, aparentemente utilitária, não oculta um quadro de leitura sugerido – frequentemente tomado pelo leitor como o que deve ser seguido, sendo, nesse caso, mais imposto do que sugerido – e, nesse sentido, se vincula à segunda função. Pode-se, pois, dizer que, quanto à função de *projeto*, a dimensão pragmática se reconfigura como parte do projeto de ensino, em que os paratextos ganham uma dimensão discursiva, com implicações sócio-históricas.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, em face dos dois funcionamentos detectados (de organização e de projeto de ensino), a análise da dimensão argumentativa dos *intertítulos* se mostra oportuna. A argumentação contemplaria, justamente, o aspecto pragmático dos paratextos, aquele ligado à persuasão e ao convencimento, como as exigências incluídas na função de *organização*. Associada a esta última, a análise linguístico-discursiva, fundamentada na Análise do discurso francesa, mostra-se, também, uma abordagem pertinente. A análise linguístico-discursiva contemplaria a dimensão sócio-histórica presente na função de *projeto de ensino*.

Vale lembrar que discurso e argumentação são indissociáveis. Basta observar que a argumentação produz efeitos de sentido a partir da base linguística de processos discursivos. Neste trabalho, adoto uma abordagem que não isola, de um lado, o caráter de efeito discursivo dado à argumentação e, de outro, a entrada pragmática para a ação que ela também produz. É nesse sentido que proponho a associação entre a concepção de discurso da Análise do discurso francesa e a ideia de performatividade generalizada da linguagem, proveniente da Pragmática, que sustenta que todo ato de fala é, ao mesmo tempo, um dizer e um fazer. Desse modo, associo, pontualmente, a Análise do discurso francesa à Antropologia pragmática da escrita, sem, contudo, pretender apagar as suas especificidades.

Nesses dois campos, uma das questões em disputa seria a do estatuto do sujeito da linguagem. Em termos grosseiros, na abordagem da Pragmática,

um sujeito fenomenológico e ético; na abordagem discursiva, um sujeito ideologicamente marcado. Sem tentar uma terceira via, como eixo articulador, recorro à Corrêa (2004, p. 10 *et seq.*) para tratar a questão em termos de individuação histórica. No que concerne ao estatuto do sujeito, os rastros de individuação histórica, onde poderíamos encontrar formas de ação, “são levados em conta não por serem essas pistas e esses sujeito singulares, no simples sentido de serem constatáveis – como julga o senso comum –, ou no sentido de serem passíveis de localização individual” (CORRÊA, 2004, p. 15). Segundo Corrêa, sua individualidade é uma individuação nos termos de Veyne, de que a história é a ciência das diferenças e das individualidades, mas considerando que essa individualidade é “relativa à espécie escolhida” (VEYNE, 1971, p. 47 *apud* CORRÊA, 2004, p. 15). Conforme mobilizada por Corrêa (2004), a noção de individuação histórica não desconsidera a determinação sócio-histórica que pesa sobre o sujeito e, ao mesmo tempo, não deixa de observar a singularidade do acontecimento no qual ele está inserido.

Em consonância com o estudo linguístico-discursivo dos *intertítulos*, proponho-me analisá-los como *atos de escrita*, nos quais, naturalmente, a dimensão verbal estaria incluída. No presente trabalho, a consideração dos *atos de escrita* corresponde a *supor*, a um só tempo, a produção de um (i) ato linguístico, de um (ii) ato gráfico e de um (iii) artefato, conforme proposto por Fraenkel (2006, p. 70). A produção de cada um desses atos se dá de tal maneira que eles não deixem de se cruzar no todo da *ação* e, portanto, no todo da análise que proponho.

Por hipótese, em livros didáticos de português, um dos possíveis *atos de escrita* seria o de *conceber* saberes, como língua, escrita e ensino de escrita. Segundo Fraenkel (2006, p. 103), os *atos de escrita* se organizariam, por relações de proximidade, em *famílias de atos de escrita*. A descrição desses atos e sua classificação em famílias seriam um dos projetos possíveis da Antropologia pragmática da escrita. Por essa razão, em seu artigo, Fraenkel (2006, p. 108) se refere a algumas famílias de atos já identificadas, como a de *etiquetar*, que me parece particularmente produtiva, pois, segundo penso, quanto aos *intertítulos*, o ato de *conceber* faria parte dela. Os *intertítulos*, em sua relação com os demais paratextos, parecem *etiquetar* certos objetos no espaço gráfico do livro. Esse processo de “etiquetagem” levaria à performatização das mencionadas concepções na própria produção do artefato editorial livro didático. Nesse sentido, etiquetar uma proposta de escrita significaria fazê-la existir enquanto tal, ou seja, performatizar a sua concepção, seja quanto aos protocolos de leitura do livro, seja quanto aos projetos de ensino a que ela remete. Em outras palavras, o ato de *conceber* língua, escrita e ensino de escrita seria uma dos desdobramentos possíveis do ato de *etiquetar*. Desse modo, para recuperar os termos de Fraenkel, *conceber* língua, escrita e ensino de escrita seria algo que a escrita nos faz fazer e, ao mesmo tempo, algo que fazemos com a escrita.

Na dupla abordagem proposta – aquela linguístico-discursiva e esta última do *ato de escrita* –, a noção de *grafismo* é considerada fundamental, pois ela recobriria dimensões linguísticas, gráficas e, inclusive, aquelas próprias à produção de um artefato. No entanto, é preciso mencionar que a noção de *grafismo* não se presta a uma definição simples e estática. Ao contrário, essa noção tem sido apropriada por diversos campos, como a História da arte, o Design gráfico e a Museologia, para citar somente alguns deles. Procuo



precisar, pois, o sentido atribuído a *grafismo* no presente trabalho. Para tanto, recorro a Imbert (2017), que, no campo da História da arte, faz uma análise do movimento histórico de entrada do *grafismo* em três museus de arte moderna, em Nova Iorque, em Paris e em Amsterdam, entre 1895 e 1995. Embora não tão próxima da Linguística aplicada, a abordagem de Imbert tem o mérito de, do ponto de vista histórico, recuperar e ordenar os diferentes sentidos atribuídos à noção de *grafismo*.

Investigando objetos impressos, Imbert (2017, p. 14) afirma que o que hoje entendemos pelo termo *grafismo* tem raízes em dois campos tecnológicos distintos. O primeiro, o da tipografia e das técnicas de impressão desenvolvidas para a reprodução de textos. O segundo, o dos diversos procedimentos de reprodução de desenhos. Nos dois campos tecnológicos identificadas por Imbert, prevalecem algumas características comuns. Tanto em um quanto em outro campo, o *grafismo* é anterior ao processo de impressão. Ele serve, portanto, para produzir um artefato impresso em sua materialidade gráfica e reprodutiva. Ainda em ambos os campos, ele se desenvolve no seio de uma prática profissional. O *grafismo* é, portanto, uma prática de tipógrafos, de editores, de impressores e de outros profissionais do meio editorial.

No caso deste artigo, em acepção ampla, a partir dos achados de Imbert, considero *grafismo* o trabalho de programação visual de um livro e as particularizações dessa mesma programação, como o uso de um determinado tipo, o uso de negrito, a posição e divisão dos *intertítulos* na mancha textual etc. Pode-se sugerir, portanto, que uma das formas de se abordar o *grafismo* em um livro didático consiste em analisar a sua dimensão visual associada a outras semioses presentes nesse mesmo objeto (a respeito dos enunciados verbo-visuais, cf. BRAIT, 2013).

Uma última observação pertinente a propósito da noção de *grafismo* consiste no seu funcionamento como um dispositivo. Ao estudar os já mencionados museus, Imbert (2017, p. 38) assume as salas de exposição como dispositivos e os *grafismos* no seu interior como dispositivos no interior de dispositivos. Para tanto, remete ao conceito de Foucault. Segundo a autora, tal como o dispositivo foucaultiano, salas de exposição e os *grafismos* em seu interior também impõem um conjunto heterogêneo de ditos e não ditos que servem para induzir comportamentos físicos e mentais: “o destinatário dará mais crédito a uma carta escrita em papel timbrado, o contribuinte preenchendo sua declaração de impostos se esforçará para não ultrapassar os quadros desenhados no papel, o passageiro em trânsito não se perderá nos terminais [ao ler os avisos sinaléticos]” (IMBERT, 2017, p. 38)<sup>9</sup>.

Desse modo, considerar os *grafismos* de um objeto impresso significa estabelecer uma leitura de mão dupla entre texto visto e texto lido, mas de tal modo que se abandone a leitura utilitária em favor daquela que consiste numa atenção focada e variável nas informações do objeto (cf. IMBERT, 2017, p. 45). Em outras palavras, a análise de *grafismos*, em sua condição de dispositivo, exige que, reconhecidas, as leituras funcionais sejam ultrapassadas para dar lugar à análise dos modos pelos quais os *grafismos* se impõem ao leitor quanto à

---

<sup>9</sup> No original: le destinataire attribuera plus de crédit à un courrier composé sur un papier à en-tête, le contribuable remplissant sa déclaration d'impôts s'efforcera de ne pas dépasser des cadres dessinés sur le papier, le passager en transit ne se perdra pas dans les terminaux.

*significação* e ao *funcionamento discursivo* (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 60) do próprio objeto gráfico.

#### 4 Concepções de língua, escrita e ensino de escrita em livros de português

Na automatização da leitura, o *intertítulo* se apresenta como um elemento gráfico tão habitual, que sua presença ou ausência não necessariamente causa espanto no leitor. Portanto, o primeiro passo para analisar um conjunto de *intertítulos* consiste em fazer o imbecil e negar a naturalidade de sua presença – ou ausência – em objetos editoriais (retomo, em seguida, a metáfora do imbecil). Desse modo, assumo que sua presença não é uma casualidade ou uma exigência mercadológica imposta mecanicamente a um indivíduo-editor (OUVRY-VIAL, 2007, p. 60). Ao contrário, a presença e os modos de presença dos *intertítulos* são materializações de processos discursivos, nos quais se dão na qualidade de modo de enunciação escrito. Assim, o linguístico-discursivo não se separa do gráfico-espacial, mas constitui, também, o seu sentido na circulação heterogênea dessa semiose específica (CORRÊA, 2019, p. 180).

Tomo emprestada a metáfora do imbecil de Pêcheux (2016 [1980], p. 26), do campo da Análise do discurso de vertente francesa, e de Daunay (2014), do campo da Didática. Guardadas as diferenças epistemológicas em cada uso da metáfora, os dois autores parecem reconhecer a pertinência de um tipo de leitura que, deliberadamente, não considera nada como óbvio. Em um e outro caso, não se trata de procurar significados ocultos a “olhos comuns”, mas de perseguir aquilo que, frequentemente, não é considerado digno de interesse analítico por ser, justamente, óbvio. É, portanto, nesse sentido que fazer o imbecil a propósito da convencionalidade dos paratextos editoriais pode ser um primeiro passo para uma análise crítica desses objetos.

No material investigado, nos termos de Fraenkel (2006, p. 70), os *intertítulos* podem ser analisados como *atos de escrita* por excelência. Eles são produzidos como: (i) um ato linguístico: geralmente, são indicados por uma palavra ou por uma pequena sentença; (ii) um ato gráfico: são dispostos em lugares específicos da página, com tipos, pesos e utilização do espaço em branco igualmente específicos – são, portanto, um dos motores dos *grafismos* de livro didáticos; e funcionam como elementos característicos da produção (iii) do livro como artefato, apesar de não serem obrigatórios.

A partir de um critério linguístico, é possível separar esses *intertítulos* em dois grupos referentes a períodos distintos. Entre 1930 e 1960, os *intertítulos* eram compostos por sintagmas nominais simples, por vezes, seguidos de um modificador, como, por exemplo, “Redação” ou “Estudos do texto”, em *Português através de textos*, de Soares (1970 [1969]), editado pela Bernardo Álvares. Entre 1970 e 2002, sem abandonar as formulações do primeiro período, passaram a ser compostos, também, por pequenos sintagmas verbais, como, por exemplo, “Vamos escrever”, em *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Sargentim (1975 [1974]), editado pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP).

Entre 1930 e 1950, nos livros *O nosso idioma*, de Freitas (1938 [1938]), *Português para o ginásio*, de Cretela (1948 [1947]), ambos da Companhia Editora

Nacional, e *Quarto livro de português*, de Costa (1956 [1950]), da Editora do Brasil, nota-se uma regularidade na escolha dos termos utilizados para intitular as seções. Esses *intertítulos* se resumem, com alguma variação, a “Texto”, “Gramática” e “Exercícios”. O *intertítulo* “Texto” costuma ser o primeiro a aparecer e é frequentemente substituído pelo título do texto abordado. Na disposição dos demais *intertítulos*, existe algum grau de variação, que resulta na singularização dos *grafismos* de cada livro. No entanto, essa variação é limitada à ordem dos *intertítulos*, porque os elementos que compõem cada uma das lições/unidades não fogem aos já mencionados “Texto”, “Gramática” e “Exercícios” e poucas variantes. No Quadro 2, comparo os *intertítulos* de *O nosso idioma* e *Quarto livro de português*, publicados, respectivamente, pela Companhia Editora Nacional e pela Editora do Brasil:

**Quadro 2.** Comparação de *intertítulos* de Freitas (1938 [1938]) e Costa (1956 [1950]).

O nosso idioma , de Freitas	Quarto livro de português, de Costa
O estouro da boiada, de R. Barbosa [TEXTO]	Pátria, de Oliveira R. Neto [TEXTO]
I. Gramática [GRAMÁTICA]	Exercício [EXERCÍCIOS]
II. Questionário [EXERCÍCIOS]	Gramática [GRAMÁTICA]
III. Exercício [EXERCÍCIOS]	Esquema [GRAMÁTICA]

Além da presença de “Questionário” em *O nosso idioma* – uma variante possível de “Exercícios” – e “Esquema” no *Quarto livro* – um desdobramento de “Gramática”, pois esquematiza a seção precedente –, os *intertítulos* que constituem as lições/unidades dos livros em questão são os mesmos. Porém, a ordem em que aparecem apresenta variação. Em *O nosso idioma*, tem-se: (1) Texto; (2) Gramática; e (3) Exercícios; em *Quarto livro de português*, tem-se: (1) Texto; (2) Exercícios; e (3) Gramática.

Feitas observações de ordem descritiva, resta saber o que esses três *intertítulos* recorrentes, “Texto”<sup>10</sup>, “Gramática” e “Exercícios” podem dizer sobre as concepções de língua, escrita e ensino de escrita presentes nos livros analisados. Os dois primeiros, “Texto” e “Gramática”, em sua qualidade geral e relacionados, parecem executar e pôr em circulação uma concepção de língua e de escrita que se funde na economia de sua concisão. Nessa concepção, o conjunto de normas gramaticais corresponderia à própria língua, que não seria diferente do texto escrito. Desse modo, o “Texto” seria apenas uma atualização da “Gramática” e, portanto, da língua, razão pela qual, nesses livros, passa-se do gramática ao texto sem embaraço. Naturalmente, essa passagem não constitui um problema. Porém, o mesmo não se pode dizer da equivalência entre língua, gramática e texto, que é pressuposta e, portanto, dispensada de explicação ou de exame crítico. Os *intertítulos* prescindem de muitas palavras, pois “Texto” e “Gramática” correspondem ao mesmo e inconfundível objeto, a dita “língua escrita”, única merecedora de atenção da instituição escolar<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Como o Quadro 2 mostra, “Texto” não é, efetivamente, um *intertítulo* realizado, a não ser em *Português através de textos*, de Soares (1971 [1969]). Conforme a apresento, a formulação “Texto” corresponde a uma generalização dos diferentes textos empíricos que ocupam essa posição nas lições/unidades dos livros didáticos e cujos títulos servem de *intertítulo* para suas respectivas seções.

<sup>11</sup> Nos livros, há particularidades na concepção geral informada pelos *intertítulos*, que são determinadas por processos de individuação histórica que atuam sobre cada um deles (IMBRUNIZ, 2019, p. 229).

A propósito de concepções de ensino de escrita, em *O nosso idioma*, *Português para o ginásio* e *Quarto livro de português*, há um ponto em comum relevante. Nesses livros, as propostas de escrita estão sob o *intertítulo* “Exercícios” e, no interior dessa seção, costumam ser um dos últimos itens elencados. A presença das propostas de escrita sob o *intertítulo* “Exercícios” e as raras menções a termos como “composição” e “redação” nas demais seções sugerem que uma parte fundamental do ensino de escrita consistiria na execução desses exercícios. A partir daí, pode-se falar de uma concepção de ensino de escrita como habilidade técnica alcançada pela prática de exercícios. Nos livros analisados, o “objeto” desses exercícios parece ser pressuposto, porque, como a dita “língua escrita”, também seria inconfundível, ao menos para aqueles que os produziram e utilizaram, sejam autores e editores, sejam professores e alunos. Entretanto, para o pesquisador que insiste em *fazer o imbecil*, impõe-se o questionamento: num exercício de escrita qual é, exatamente, o saber exercitado?<sup>12</sup> Ao enfatizar, em mancha textual reduzida, aspectos temáticos nas propostas de escrita e não informar os passos necessários para sua realização, essa concepção de escrita determina como conteúdos pressupostos as sistematizações gramaticais da chamada “língua escrita”, em especial, a sintaxe. Não à toa que, na seção “Exercícios”, as propostas de escrita são frequentemente acompanhadas por tarefas de sintaxe. Do ponto de vista gráfico, exercícios de escrita e de sintaxe formam um só conjunto. A concepção de ensino de escrita realizada e posta em circulação pelo *intertítulo* “Exercícios” é, portanto, aquela que, como exercício escolar, faz da escrita e do seu ensino um trabalho com saberes gramaticais da dita “língua escrita”, especialmente, com os da sintaxe.

No caso de *O nosso idioma* e *Português para o ginásio*, em que o *intertítulo* “Exercícios” aparece ao fim das lições/unidades, as propostas de escrita ocupam as últimas posições da última seção. Na qualidade de *grafismo*, associada à concepção de ensino de escrita como exercício, essa configuração visual evidencia uma concepção de ensino de escrita cumulativa. Em outras palavras, ela parece supor que, primeiramente, seria preciso aprender todo o conteúdo da disciplina – o que significaria passar por todas as seções de uma lição/unidade – para, depois, escrever sobre determinado tema.

No conjunto do material analisado até este ponto, *Português através de textos*, de Soares (1970 [1969]), diferencia-se dos demais livros em dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, não obstante os conserve, ele apresenta outros *intertítulos* além dos três principais identificados nos livros publicados entre 1930 e 1950 (“Texto”, “Gramática” e “Exercícios”). Ao todo, o livro em questão tem doze *intertítulos*. Uma segunda diferença é que ele não apresenta as propostas de escrita como parte do *intertítulo* “Exercícios”. Em *Português através de textos*, as propostas de escrita contam com *intertítulo* próprio, “Redação”, que aparece como parte do *intertítulo* de uma unidade maior, “Estudos do texto”. Nesse arranjo, ao contrário da tendência identificada nos três últimos livros analisados, o ensino de escrita não se relaciona, exclusivamente, à gramática, mas também, explicitamente, à leitura. Essa afirmação se sustenta na coexistência de “Redação” com outros *intertítulos* da mesma seção de “Estudos

<sup>12</sup> O que está sendo exercitado é a escrita, poderiam dizer. Naturalmente, afasto o recurso ao óbvio. Essa resposta pressupõe, por parte de autores e editores, a clareza absoluta no manejo das concepções investigadas em diferentes décadas e em diferentes livros didáticos, o que não parece ser o caso.

do texto”, como “Interpretação”, seção composta por atividades de leitura, e “Vocabulário”, seção composta por análises dos usos lexicais do texto que abre a lição/unidade. Observe-se que não ignoro que, antes de 1960, a escrita também estivesse relacionada à leitura. No entanto, procuro ressaltar que essa relação se torna explícita na programação visual do livro didático e, portanto, orienta-se para condições de possibilidade que permitem ao livro assumir-se como fonte de novas concepções de língua, escrita e ensino de escrita e, ao mesmo tempo, executá-las e pô-las em circulação.

No que diz respeito à programação visual, na qualidade de *grafismo*, as propostas de escrita passam a abranger uma mancha textual maior e deixam de ocupar as últimas posições das lições/unidades. Do ponto de vista gráfico-editorial, o aumento da mancha textual das propostas de escrita e a sua maior penetração nas lições/unidades por meio de um novo *intertítulo* reiteram a concepção de ensino de escrita já mencionada: aquela em que a proposta de escrita não é mais, exclusivamente, relacionada à gramática, mas também à leitura. Ao reiterar a mencionada concepção, a configuração visual do livro faz com que o ensino de escrita ganhe ares de objeto autônomo. Isso porque, de um lado, ela mostraria que essa prática didática já não se reduz a um apêndice da lição/unidade e, de outro, mostraria que, no próprio protocolo de leitura imposto pelo *intertítulo*, o ensino de escrita se relaciona integralmente com os demais objetos da disciplina.

Do mesmo modo que acontece com os outros livros, há um processo de individualização histórica operando em *Português através de textos*. Observemos o trio “Texto”, “Gramática” e “Exercícios”. Como nos livros publicados entre 1930 e 1950, eles continuam presentes. No entanto, esses *intertítulos* têm um estatuto diferente. O “Texto” se relaciona com um novo *intertítulo*, o já mencionado “Estudos do texto”, e os “Exercícios” estão inclusos somente na seção de *intertítulo* “Gramática”. O fato de se atribuir ao “Texto” um conteúdo específico (os “Estudos do texto”) e à “Gramática” os já tradicionais “Exercícios” sugere uma concepção de língua em uso. Essa concepção se efetiva na medida em que o sistema gramatical pode ser *exercitado* por meio das regras imanentes do próprio sistema e em que o texto passa a ser *estudado* por meio de suas condições de produção imediatas, que não desconsideram questões gramaticais, desde que elas remetam ao uso da língua. Contudo, deve-se observar que, nesse mesmo livro, o título de cada lição/unidade corresponde a um tema gramatical, como “Modos verbais: o subjuntivo” (SOARES, 1971 [1969], p. 107) ou “Têrmos da oração” (SOARES, 1971 [1969], p. 34). Esses temas ocupam uma fatia considerável de seu espaço gráfico. Pode-se dizer, pois, que, mesmo perdendo centralidade, a gramática continua sendo um fator concorrente para concepções de língua, escrita e ensino de escrita do livro em questão.

A partir da década de 1970, confirma-se a tendência identificada em *Português através de textos*. O número de *intertítulos* presentes nos livros analisados aumenta (cf., aqui mesmo, Quadro 1). Concomitantemente, surgem novas estruturas linguísticas para darem forma aos *intertítulos*. Entre 1930 e 1950, com raras exceções, eles eram formados por sintagmas nominais simples com ou sem modificadores. Apresentam essa forma linguística os *intertítulos* identificados em Freitas (1938 [1938]), Cretela (1948 [1947]), Costa (1956 [1950]) e Soares (1971 [1969]): “Texto”, “Gramática”, “Exercícios”, “Estudos do

texto” e “Redação”, dentre outros. Nos livros publicados a partir dos anos de 1970, a presença de sintagmas verbais se torna mais frequente, como em: “Vamos ler” e “Vamos escrever”, em *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Sargentim (1975 [1974]); “Vamos discutir o texto” e “Para compreender e fixar”, *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Prates (s/d [1984]); “Só para ler” e “Divirta-se”, em *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (1995 [1993]), dentre outros.

Ainda a esse respeito, vale a pena observar as transformações por que passou o *intertítulo* “Gramática”. Em 1970, no livro *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Sargentim (1975 [1974]), ele aparece como “Estudos linguísticos”; em 1980, no livro *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Prates (s/d [1984]), ele aparece como “Estudo gramatical”; em 1990, no livro *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura (1995 [1993]), ele aparece como “Gramática”; em 2000, no livro *Português: leitura, produção, gramática*, de Sarmento (2002 [2002]), ele aparece como “Linguagem gramatical”. Do ponto de vista argumentativo, nota-se uma eufemização dos *intertítulos* das seções de gramática. Observe-se, por exemplo, o caso de *Reflexão e ação*. Nesse livro, com “Estudo gramatical”, predomina a noção de estudo sobre a noção de gramática. Dessa maneira, esquiva-se do sentido historicamente negativo de gramática. A esta última, corresponderiam as regras, a memorização das exceções e os exercícios repetidos. Ao estudo gramatical, corresponderia a regularidade, a análise e o uso da língua. Deixa-se, assim, de presumir a língua como produto (a ser exercitado) para abordá-la como processo (a ser estudado), mesmo que com algumas oscilações.

A análise do *intertítulo* “Gramática” sugere que, no período entre 1970 e 2002, o *intertítulo* correspondente a essa seção foi perdendo parte de sua força para assumir-se como fonte de concepções de língua, de escrita e de ensino de escrita, executando-as e pondo-as em circulação. Desse modo, embora os seus conteúdos ainda ocupassem espaço considerável nas lições/unidades, os *intertítulos* servem como evidência do crescente desconforto em relação à gramática nas salas de aula de português<sup>13</sup>. Por sua vez, o *intertítulo* “Texto” assumiu muito dessa importância e foi se complexificando em subseções variadas. Em *Português: leitura, produção, gramática*, de Sarmento (2002 [2002]), por exemplo, as seções de “Texto” aparecerem exaustivamente: “Relendo o texto”, “Extrapolando o texto” e “Interagindo com o texto”.

A propósito dos livros publicados entre 1970 e 2002, detenho-me nos *intertítulos* relativos ao ensino de escrita e, como resultado dessa escolha, nas concepções de escrita e ensino de escrita por eles executadas e postas em circulação. Nesse período, é possível detectar uma mudança significativa nos modos de organização gráfico-editorial dos *intertítulos*. Tal como em *Português através de textos*, os livros desse período não incluem as propostas de escrita como parte do *intertítulo* “Exercícios”, escolha comum daqueles publicados entre 1930 e 1950. Entretanto, deve-se observar que, se tomarmos *Português através de textos* como parâmetro, os livros publicados a partir de 1970 “radicalizam” esse procedimento.

<sup>13</sup> Entre 1970 e 1980, o ensino de português foi posto em exame por professores, linguistas e agentes estatais. Dentre as questões discutidas, uma das mais controversas era aquela sobre o propósito de se ensinar ou não gramática nas aulas de português (cf. POSSENTI, 1996; PIETRI, 2004).

Essa radicalização consiste em projetar seções, com *intertítulos* exclusivos, que abrangem conteúdos específicos e, supostamente, suficientes para o ensino de escrita. Essas seções têm dois formatos possíveis. Ou dividem-se em duas e aparecem em posições diferentes na lição/unidade; ou se apresentam em uma única seção com duas ou mais subseções. No primeiro tipo de formato, costuma-se ter uma seção dedicada a conteúdos específicos para o ensino de escrita e outra com propostas de escrita, sendo possível que a seção com as propostas de escrita apareça como parte de um *intertítulo* mais amplo, como “Atividades”<sup>14</sup>. No segundo formato, costuma-se ter uma única seção dedicada ao ensino de escrita. Nela, haveria subseções com conteúdos específicos para o ensino de escrita e, também, com propostas de produção de texto. Este último formato parece ter sido o modelo que se consolidou a partir dos anos de 1970, pois está presente em três dos quatro livros publicados no período entre 1970 e 2002 aqui analisados.

Essa “inovação gráfica” pode ser interpretada como uma tentativa de, justamente, determinar *quais* seriam os conhecimentos específicos e suficientes para ensinar escrita. Mas não somente pela seleção de conteúdos afinados com esse propósito. A determinação de conhecimentos específicos para o ensino de escrita também exige que, no espaço gráfico do artefato livro didático, projetem-se espaços exclusivos para a existência desses conteúdos. Mesmo que nessas seções sejam mobilizados outros objetos de ensino de língua materna, ao serem incluídos no espaço gráfico destinado ao ensino de escrita, criados por meio de *intertítulos* próprios e exclusivos, eles passam a ser conhecimentos específicos para a produção de textos, sejam eles pertinentes ou não para essa tarefa. Por essa razão, observar os diferentes conteúdos que figuram nessas seções – os *intertítulos* atribuídos (e que atribuem) a esse mesmo conteúdo e o seu modo de organização no espaço da página – permite encontrar *rastros de individualização histórica* nas concepções de escrita e ensino de escrita assumidas, executadas e postas em circulação nos livros analisados.

Pode-se dizer, portanto, que, na qualidade de *ato de escrita* (FRAENKEL, 2006), os *intertítulos* de livros didáticos de português publicados a partir de 1970 manifestam uma interferência abrangente nesses mesmos livros. Como *ato linguístico*, formulam-se tanto em sintagmas nominais quanto em sintagmas verbais, produzindo efeitos de sentido como os identificados na eufemização do *intertítulo* “Gramática”. Como *ato gráfico*, projetam novas seções nos livros didáticos, alterando significativamente sua programação visual e produzindo novos *grafismos*. Ao participarem, assim, da *produção do artefato* em questão, contribuem para a constituição de um novo tipo de livro didático, aquele do ensino procedimental e menos conteudístico de língua materna (a esse respeito, cf. BATISTA, 1999, p. 549).

Examinemos alguns desses *intertítulos* em maior detalhe. Em *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Sargentim (1975 [1974]), a propósito do ensino de escrita, tem-se os *intertítulos* “Técnicas de composição” e “Vamos escrever”. No conjunto dos livros publicados entre 1970 e 2002, *Atividades* é o único que apresenta o conteúdo específico de ensino de escrita separado das propostas. No início da lição/unidade, encontra-se “Técnicas de composição”

<sup>14</sup> O *intertítulo* “Atividades” retoma o tradicional “Exercícios”. No entanto, como parte de “Exercícios”, a escrita seria submetida ao objeto exercitado. Como parte de “Atividades”, ela sugeriria o uso ou a aplicação, no texto, de objetos discutidos na lição/unidade

e, mais próximo do fim dela, “Vamos escrever”, sob a seção “Atividades”. Em “Técnicas de composição”, o autor apresenta conteúdos variados, com destaque para aqueles vindos de certa apropriação da Linguística (elementos de comunicação, signo, univocidade e polissemia dos signos), alguns já tradicionais (figuras de estilo) e alguns conteúdos nascentes no discurso escolar sobre ensino de escrita (fato e inferência, propaganda, etc.). O todo desse conjunto de saberes diversos é oferecido como conteúdo específico e suficiente para o ensino de escrita e, no plano gráfico-editorial, delimitado pelo *intertítulo* “Técnicas de composição”.

Em *Atividades de comunicação*, a ênfase numa abordagem comunicacional, tal como foi apropriada pela escola secundária nos anos de 1970, sugere uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Examinando o livro, não é difícil perceber que a escrita é concebida como a contraparte gráfico-espacial do mesmo instrumento, ou seja, como um código gráfico, conforme esquematizado pelo autor em seção em que apresenta os elementos da comunicação (SARGENTIM, 1975 [1974], p. 11). Desse modo, o *intertítulo* “Técnicas de composição” realiza e põe em circulação uma concepção de ensino de escrita que consiste na vinculação entre técnica e instrumento. Em outras palavras, a transmissão de técnicas ajustadas ao uso do código escrito como instrumento de comunicação.

No caso de *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Prates (s/d [1984]), tem-se o *intertítulo* “Atividades de redação”, que se divide em “Na pontuação”, “Na frase” e “Na expressão criativa”. Trata-se, portanto, do segundo formato detectado: uma seção exclusiva para ensino de escrita que se ramifica em subseções específicas. Os dois primeiros *intertítulos* – “Na pontuação” e “Na frase” – remetem a conteúdos de pontuação e de sintaxe. Essa ênfase na ortografia e na sintaxe sugere uma dimensão de memória identificável no livro de Prates, pois esses eram os conteúdos pressupostos no ensino de escrita em livros publicados entre 1930 e 1950. Diferentemente desses livros, em *Reflexão e ação*, os conteúdos são explicitados e sistematizados tanto no plano linguístico quanto no plano gráfico-editorial, sendo atualizados como *novidade* (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 16) por meio da noção de “criatividade”, como sugere o terceiro *intertítulo* – “Na expressão criativa” –, que apresenta propostas de escrita.

Esses *intertítulos* realizam e põem em circulação uma concepção de ensino de escrita que, por um lado, retoma saberes tradicionalmente pressupostos no ensino de escrita (ortografia e sintaxe) e, por outro, supõe que esse ensino se daria em função do acesso progressivo aos saberes, do menos para o mais complexo: (1) Atividades de redação *na pontuação*; (2) atividades de redação *na frase*; e atividades de redação *na expressão criativa*. Nessa progressão, explicitada pelos *grafismos* do livro, a ortografia seria um conteúdo de base – portanto, o primeiro saber *abordado* nas páginas da seção dedicada ao ensino de escrita – e a expressão criativa, uma atividade tida, talvez, como mais *complexa* – portanto, último conteúdo a ser abordado –, no qual estariam incluídas tanto as atividades contidas no *intertítulo* “Na pontuação” quanto no *intertítulo* “Na frase”. Desse modo, o *intertítulo* da seção (Atividades de redação) se articula, gráfica e linguisticamente, aos *intertítulos* das subseções (Na redação, Na frase e Na expressão criativa) para executar e pôr em circulação a concepção de ensino de escrita realizada no livro.



O livro *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (1995 [1993]) também apresenta o segundo formato detectado. Nele, há uma seção com o *intertítulo* “Redação” que se ramifica em duas subseções específicas. A primeira recebe como *intertítulo* o conteúdo a ser abordado, como “A antítese” (FARACO; MOURA, 1995 [1993], p. 29). A segunda recebe o *intertítulo* “Produção de texto” e apresenta propostas de escrita. Nesse livro, aparentemente, “Redação” e “Produção de texto” parecem ser termos sinônimos. Ou, ainda, como deixam ver os *grafismos*, a “Produção de texto” estaria incluída na (subordinada à?) “Redação”. No entanto, desde o início da década de 1980, linguistas defendem que esses termos não são a mesma coisa. Para Geraldí (1986, p. 24), haveria uma diferença entre redação (escrever *para* a escola) e produção de texto (escrever *na* escola). Segundo o autor, a escrita *para* a escola exigiria a simulação do caráter interacional da linguagem, criando-se, assim, uma situação em que a escrita é esvaziada de suas condições de produção. Dito de outro modo, escreve-se para a escola porque a escola pede que se escreva, seja um bilhete, seja um conto. A escrita *na* escola, por sua vez, seria produção de texto porque a sala de aula seria somente uma das situações de interação em que a escrita se realiza, sendo dotada, portanto, de condições de produção não simuladas e pautada pela relação intersubjetiva entre locutor e interlocutor.

Pode-se sugerir que, com a difusão das posições defendidas por linguistas desde o início dos anos de 1980 (cf. PIETRI, 2004) o termo “redação” passa a ser estigmatizado e, nos livros didáticos, gradativamente vai sendo substituído por “produção de texto”. Em *Português: leitura, produção, gramática*, de Sarmiento (2002 [2002]), por exemplo, presente já no título, a noção de “produção de texto” não deixa espaço para a “redação”. Porém, ocorrendo de diferentes maneiras nos variados livros, nem sempre essa substituição comportou o estofo teórico que fundamenta a distinção, como mostra *Linguagem nova*, em que os termos são separados, mas não distinguidos. O recurso conjunto aos *intertítulos* “Redação” e “Produção de texto” exprime, portanto, um momento de transição quanto às polêmicas sobre ensino de língua materna, datadas dos anos de 1980. No livro em questão, eles deixam ver uma assimilação de saberes da Linguística, em especial, da abordagem textual, que não abandona saberes escolares tradicionalmente estabelecidos. O índice mais visível dessa apropriação é o fato de o fio condutor das seções “Redação” ser o ensino das diferentes partes de uma dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão), focando em procedimentos textuais específicos, como a “exemplificação” ou a argumentação por “causa e consequência”. No entanto, ainda assim, convive com saberes já tradicionais no ensino de português, como as figuras de linguagem e as questões de sintaxe.

Em *Linguagem nova*, os *intertítulos* em questão executam e põem em circulação uma concepção de ensino de escrita marcada pelas contribuições de uma Linguística preocupada com o ensino de língua materna, mas que, em sua realização como *ato de escrita*, justapõe essas contribuições (ou as submete?) aos conteúdos “tradicionais” do ensino de escrita. Em outras palavras, embora os autores se apropriem de diversos saberes da Linguística, graficamente, esses saberes são incluídos no *intertítulo* “Redação”, que, materializado como memória discursiva, não deixa esquecer: a redação sempre foi escolar.

## 5 Considerações finais

Os *intertítulos* são marcos fundantes em livros didáticos de português. Na qualidade de enunciados simultaneamente linguístico-discursivos e gráfico-editoriais, que tomam parte na materialização do artefato livro didático – dimensões inseparáveis no modo de enunciação escrito, mas que, em seu arranjo particular nos *intertítulos*, enfatizam a performatividade generalizada da linguagem nos termos de um *ato de escrita* (FRAENKEL, 2006) –, eles executam e põe em circulação concepções de língua, escrita e ensino de escrita. A sua análise oferece pistas dos processos discursivos por meio dos quais as concepções mencionadas são apresentadas, ao mesmo tempo, como *já-dito* do discurso (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 85) que, sócio-historicamente, marca o sujeito, e como *ato* que, na interação, age sobre o leitor. Desse modo, os resultados mostram que as concepções investigadas não se reduzem, exclusivamente, à imanência do objeto editorial, às idiossincrasias de um autor ou de um editor empírico ou a um programa curricular. Ao contrário, elas se dão na dimensão em que, no fio do discurso, cruzam-se objetos editoriais, autores, editores e documentos oficiais.

Acredito, portanto, que o este trabalho consiste numa contribuição tanto para pesquisadores interessados no ensino de língua materna quanto para professores da educação básica, pois convida ao escrutínio teórica e metodologicamente regulado daquilo que, não raro, é tido como óbvio – os *intertítulos* –, mas que permite acessar, historicamente, elementos fundamentais para abordagem crítica do ensino de língua materna: concepções de língua, de escrita e de ensino de escrita.

**AGRADECIMENTOS:** Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo nº 2019/140149-8, por ter financiado o Estágio de Pesquisa, junto ao *Centre Maurice Halbwachs*, em Paris (França), do qual resultou este artigo.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. *et al.* Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Rev. Bras. Educ.**, n. 20, p. 27-47, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2WRB1DR>. Acesso em 21 mai. 2020.
- BATISTA, A. A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp/ALB, 1999. p. 529-576.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3cMQiv4>. Acesso 21 mai. 2020.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução M. Cappello. **Educ. e pesq.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004 [2002]. Disponível em: <https://bit.ly/36hrzfU>. Acesso em 21 mai. 2020.

CORRÊA, M. A escrita na formação do professor e pesquisador [Entrevista concedida a] Adriana Fischer. **Scripta**, v. 23, n. 48, p. 177-185, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cMKt0J>. Acesso em 21 mai. 2020.

CORRÊA, M. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, A. **Quarto livro de português**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956 [1950].

CRETELA, J. **Português para o ginásio**. São Paulo: Nacional, 1948 [1947]

DASSIE, B. Paratextos editoriais e História da Educação Matemática: uma leitura de livros didáticos. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 1, 2011, Covilhã. Actas... Lisboa: UIED, 2011. p.188-196. Disponível em <https://bit.ly/2XlyUat>. Acesso em 21 mai. 2020.

DAUNAY, B. De l'imbécile en didactique du français : le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. In: DAUNAY, B.; DUFAYS, J-L. (dir.). **Didactique du français** : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants. Louvain-la-Neuve: de Boeck, 2014. p. 175-185.

DAVID, B.; MARY, H. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

FARACO, C.; MOURA, F. **Linguagem nova**. São Paulo: Ática, 1995 [1993].

FRAENKEL, B. Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture. **Études de communication**, n. 29, p. 69-93, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2LJyR2N>. Acesso em 21 mai. 2020.

FRAENKEL, B. La notion d'événement d'écriture. **Communication & langages**, v. 137, n. 3, p. 35-52, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2LJbHtk>. Acesso em 21 mai. 2020.

FREITAS, P. **O nosso idioma**. São Paulo: Nacional, 1938 [1938].

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução A. Faleiros. Cotia: Ateliê, 2009 [1987].

GERALDI, J. Prática de produção de textos na escola. **Trab. Ling. Aplic.**, n. 7, p. 23-29, 1986. Disponível em: <https://bit.ly/2zhMbbX>. Acesso em 21 mai. 2020.

IMBERT, C. **Œures ou documents ?** Un siècle d'exposition du graphisme dans les musées d'art moderne de Paris, New York et Amsterdam (1985-1995). 2017 – Tese (Doutorado em Art des images et art contemporain). École Doctorale Sciences et Technologies des Arts, Université Paris 8, Paris, 2017.

IMBRUNIZ, C. **Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita**: livros escolares de português (1930-2002). 2019 – Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Zo9dsg>. Acesso em 21 mai. 2020.

- IMBRUNIZ, C. Livros escolares e ensino de escrita: selecionando material entre a linguística e a histórica. **Investigações**, v. 31, n. 2, 2018, p. 429-457. Disponível em: <https://bit.ly/2Xc5ZFC>. Acesso em 21 mai. 2020.
- OUVRY-VIAL, B. L'acte éditorial: vers une théorie du geste. **Communication & langages**, n. 154, p. 59-74. Disponível em: <https://bit.ly/3bSWoIW>. Acesso em 21. mai. 2020
- PÊCHEUX, M. Abertura do colóquio. Tradução D. Masmann. *In*: CONEIN, B. *et al.* (orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas: Unicamp: 2016 [1980]. p. 23-29.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução E. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010 [1969], p. 59-158.
- PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução E. Orlandi. Campinas: Pontes, 2015 [1983].
- PIETRI, E. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil. **Sínteses**, v. 9, p. 329-341, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2XfdKe4>. Acesso em 21 mai. 2020.
- PRATES, M. **Reflexão e ação em língua portuguesa**: 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil, s/d [1984].
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ABL/Mercado das Letras, 1996.
- SARGENTIM, H. **Atividades de comunicação em língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 1975 [1974].
- SARMENTO, L. **Português**: leitura, produção, gramática. São Paulo: Moderna, 2002 [2002].
- SOARES, M. **Português através de textos**: 4ª série. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971 [1969].
- VEYNE, P. **Comment on écrit l'histoire**. Paris: Seuil, 1971.

*Recebido em 21 maio de 2020.  
Aceito em 26 junho de 2020.  
Publicado em 03 agosto de 2020.*

## **SOBRE O AUTOR**

**Cristian Henrique Imbruniz** é doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Filologia de Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo.  
E-mail: [imbrunizc@gmail.com](mailto:imbrunizc@gmail.com)  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6506-9285>