

ENTRE O CONHECIMENTO E A PAIXÃO: (IM)POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UM SABER SOBRE A ESCRITA

Marinalva Vieira Barbosa *

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão, a partir da análise de textos de alunos de cursos de licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento, sobre a posição (des)apaixonada do aluno contemporâneo em relação ao conhecimento e a constituição de uma escrita que apresente indícios de um saber resultante da formação vivenciada na universidade. As análises são ancoradas nas concepções de Ponzio (2010), Lorrrosa (2004) e Foucault (2004). Conclui-se que há um excesso de informação nas produções analisadas, resultante das vivências dos alunos nos espaços mais amplos da sociedade. Por isso, há um aprendizado que precisa ser objeto incondicional de ensino nas aulas de língua portuguesa: o de que a palavra não carrega sentidos universalizados, estáveis. Cada interpretação exige a construção e reconstrução de sentidos a partir do trabalho com a linguagem.

Palavras-chave: Escrita. Conhecimento. Paixão.

BETWEEN KNOWLEDGE AND PASSION: (IM)POSSIBILITIES OF CONSTITUTING KNOWLEDGE ABOUT WRITING

Abstract: The purpose of this article is to present a reflection, from the analysis of undergraduate student texts from different areas of knowledge, on the unimpassioned position of the contemporary student in relation to knowledge and the formation of a written presenting evidence of knowledge resulting from training experienced at the university. Analyses are anchored in the concepts of Ponzio (2010), Lorrrosa (2004) and Foucault (2004). It is concluded that there is an excess of information in the analyzed productions resulting from the experiences and expertness of students in broader areas of society. Therefore, there is a learning that needs to be unconditional object of teaching in Portuguese language classes: that the word does not carry universalized, stable way. Each interpretation requires the construction and reconstruction of meaning from the work and research with language.

Keywords: Writing. Knowledge. Passion.

Introdução

Discutir o tema *a constituição de um saber sobre a escrita nas aulas de língua portuguesa*, considerando a relação entre a paixão e conhecimento é, ao mesmo tempo, por em discussão a constituição da subjetividade, da linguagem e das formas de mediação que possibilitam os processos de ensino e aprendizagem da língua. Embora sejamos sujeitos de uma sociedade que, majoritariamente, vê na sala de aula um espaço não apropriado de paixão, esta não está dissociada dos processos de ensino e aprendizagem porque é essencialmente e como tal conotação característica de uma posição do sujeito em relação ao conhecimento, a si mesmo e ao outro.

O conhecimento é o conjunto de conceitos, informações e representações que

funcionam como lastro das leituras que fazemos cotidianamente do mundo, dos livros e demais suportes tecnológicos; o saber resulta do trabalho que o sujeito realiza com e sobre o conhecimento que lhe é dado pela escola, pela família ou qualquer outra instância social que detenha a tarefa de educar. Em síntese, o saber é da ordem do que é construído, tecido pelo sujeito a partir do que lhe chega na forma de herança cultural.

Nesse sentido, a aprendizagem numa aula de língua portuguesa se constrói por meio da mistura de conhecimento e saber, de elementos objetivos e subjetivos, com implicações mútuas para professores e alunos. Tais implicações existem porque o ato de aprender exige disposição e opera mudanças significativas que podem levar a ampliação do conhecimento e a modificação dos saberes envolvidos e, sobretudo, dos sujeitos envolvidos.

Por essa perspectiva, a paixão pode funcionar como abertura ou fechamento em relação ao desejo de (não) conhecer; sobretudo, pode ser abertura ou fechamento, para professores e alunos, no enfrentamento das dificuldades que envolvem a assunção de uma posição de saber, ou uma posição própria frente ao conhecimento. Entre esses extremos situa a experiência cotidiana de ensino e aprendizagem.

Neste artigo, inicialmente tomarei como tema a posição desapassionada que assume o aluno contemporâneo na relação com o conhecimento e a sua disposição para construir um saber próprio no momento de realizar uma produção escrita. Defendo que isso ocorre porque o aluno, baseado no valor que a informação assume na sociedade contemporânea, toma a produção escrita como lócus de mera exposição de informação e não como espaço de trabalho com a linguagem. Em seguida, discuto possibilidades de ensino que podem possibilitar a constituição da paixão pela escrita.

Antes de continuar, ressalto que a afirmação de que o saber é uma construção subjetiva não exclui a de que pode ser partilhado. É o partilhamento de saberes e conhecimentos que permite o nascimento de novas culturas. Nestas, o conjunto de significantes e significados compartilhados permite que as interlocuções se realizem entre grupos e sujeitos individuais. Quando os sujeitos não compartilham os mesmos significantes e significados culturais, o entendimento, a aprendizagem, a transmissão ficam impossibilitados.

A posição do aluno contemporâneo no trabalho com a escrita

Imobilismo. Falta de comprometimento. Esses são termos que teoricamente e comumente são usados para definir a posição do aluno contemporâneo frente ao conhecimento que tem acesso na universidade. Diante disso, tenho defendido, a partir da experiência cotidiana de ensinar leitura e escrita na universidade e de coordenar projetos de formação de professores tais como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), que o excesso de informação, que acarreta a desarticulação do corpo/texto, e o aplainamento da linguagem na sociedade contemporânea são elementos fundamentais para sustentação dessa posição denunciada.

O gesto de implicar-se na construção de um saber próprio não é o resultado de uma decisão fria e deliberada, mas resulta da forma como somos tocados pela palavra do outro. Nesse sentido, a construção do saber, sobre a língua ou sobre a matemática, a física, etc. pressupõe não só a mediação do professor, mas também um trabalho de interpretação e assunção de autoria. Isso é necessário porque o conhecimento, como produção social e cultural, é acima de tudo a possibilidade de dar um sentido aos objetos e às afirmações sobre eles. Em outras palavras, o conhecimento supõe a compreensão dos processos pelos quais as coisas se organizam dentro de sistemas de valores e princípios vigentes na nossa sociedade.

Ocorre que a sociedade contemporânea, obsessiva pela busca do prazer permanente, da juventude eterna e da otimização do tempo, alimenta a ideia de que a informação é a substituta legítima do conhecimento. Tanto que somos cercados cotidianamente pela ideia de que temos que nos informar e acumular informações porque isso em algum momento nos será útil. Nas demandas postas pelo mercado de trabalho, por exemplo, ainda é predominante a ideia de que tem maiores chances de sucesso aquele que se mostra informado e é capaz de usar esse reservatório de forma competente.

Nesse contexto, o imperativo é o de que é importante ler para se informar e escrever para se mostrar informado. A linguagem passa a ser então um produto que vale muito nesse mercado. Não pelo seu poder de transformação e de possibilidade de construção de compreensões acerca do conhecimento que nos é dado como herança cultural, mas como ferramenta que permite posse e acúmulo instantâneo, sem perda de tempo, de tudo o que nos acontece ou nos chega por meio do outro.

Diante disso, qualquer texto que exija um trabalho maior de reflexão, de

concentração e trabalho tende a ser visto como empecilho ao uso produtivo do tempo. A informação, porque construída sempre com vistas à lógica de que tempo é dinheiro, vem pronta, pensada, explicada, não exige esforço para a construção. A sociedade contemporânea, ao alimentar a obsessão pela informação, alimenta também a lei do menor esforço no trabalho com a linguagem.

O mito da informação é muito presente na sociedade atual e está acompanhado de uma inflação informativa que se multiplica em notícias variadas e que, muitas vezes, se confundem com acontecimentos do mundo da ficção. Com base nesta inflação, vista por muitos como disponibilidade de conhecimento, defende-se, por exemplo, que o adolescente contemporâneo, por que exposto a muitas informações, pode ter sua maioridade civil decretada. Ou seja, como tem conhecimento de si e de seus direitos e deveres por meio das informações que lhe são disponibilizadas, adquire a capacidade de discernir o sentido e as consequências de seus atos e tem condições de responder judicialmente por suas ações.

Entretanto, a informação, ou seu acúmulo, de acordo com Larrosa (2004), não gera experiência, comprometimento e discernimento. Ela gera ação, opinião, vontade de consertar o mundo e o próprio corpo. Porque é efêmera, sempre veloz e cumulativa, também não possibilita a paixão se esta for compreendida como um afeto que se “[...] funda numa liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar.” (LARROSA, 2004, p. 127).

A paixão implica assumir os padecimentos como um viver, ou como experimentar e, conseqüentemente, responsabilizar-se, e isso não têm relação com a mera passividade. Daí que o sujeito da informação não está exposto aos imperativos da paixão porque esta pressupõe também disposição e tempo para dedicar-se. O sujeito de informação não tem vínculos e não se sente implicado porque os “[...] acontecimentos lhes são dados na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivências instantânea pontual e desconectada.” (LARROSA, 2004, p. 127).

No trabalho com a linguagem escrita, esse sujeito não assume a posição de quem pode se debruçar sobre o texto, sobre a linguagem tendo como base o conhecimento que lhe é dado. Por isso, fica preso ao plano reiterável da frase ou da

oração como célula da língua, perdendo com isso a sensibilidade para perceber que a linguagem comporta também outro plano: o da não reiterabilidade da enunciação, que faz a palavra ser sempre diferente em cada texto.

A escrita decorrente do acúmulo de informação

A produção transcrita a seguir resultou de uma atividade de escrita desenvolvida com quatro turmas de alunos dos cursos de licenciaturas de uma universidade da Região Sudeste do Brasil. Na atividade, foi solicitado que escrevessem uma carta argumentativa concordando ou discordando da crônica também transcrita a seguir. O pedido era o seguinte: a) Se você não concorda com o autor, escreva uma carta discordando de sua opinião com relação à situação dos sem-terra; b) Se você concorda, escreva uma carta para o deputado, autor da afirmação de que ou “Brasil acaba com os sem-terra ou os sem-terra acabam com o Brasil.” (PERROTTA 2004, p. 39). Vejamos o texto de base:

Os sem-terra insistem em existir, o que está se tornando uma provocação intolerável. Não há emprego para eles nas cidades, não há terra para eles no campo, e mesmo assim eles teimam em não tomar a única medida que não apenas resolveria seu problema como asseguraria a paz social e devolveria a tranquilidade à comunidade e às classes produtoras, o suicídio coletivo. Não podem alegar que não são responsáveis pela situação a que chegaram. Com um mínimo de previdência teriam nascido no Canadá, evitando, assim, o atual clima de confronto. Negando-se a desaparecer voluntariamente, os sem-terra dão uma lamentável prova de intransigência e não podem se queixar da radicalização do outro lado (Veríssimo, “Provocação”, O Estado de São Paulo, 24/04/1998, Caderno 2, p. 2).

É importante ressaltar que um dos traços característicos da obra de Luis Fernando Veríssimo, jornalista e escritor, é a comicidade que se apresenta nas mais variadas formas. Utilizando-se de uma linguagem simples e bem elaborada, o autor trata de assuntos cotidianos, que comumente passam despercebidos aos olhos mais desatentos. Ao mesmo tempo, exterioriza conflitos políticos, culturais e ideológicos da sociedade brasileira por meio de uma linguagem extremamente crítica. Ou seja, através da astúcia, do bom humor, da ironia, do deboche, da descrença, do exagero e do absurdo, Veríssimo não só brinca com as palavras, com os sentidos e com as significações, mas crítica as crenças do leitor, despertando nele emoções, intenções e seduções.

Vejamos a escrita de dois alunos a partir da leitura da crônica.

Texto 1

Prezado Veríssimo,

Fiquei surpreso com o seu texto. Ele fala de muitas coisas que concordo e muitas que não concordo. Concordo que os sem terra são muito teimosos, insistem em existir nos espaços que não são deles e invadem terras de pessoas que trabalharam muito para conseguir esses bens. Eles não puderam escolher onde nascer pelas condições de miséria que existe no Brasil, mas acredito senhor Verissimo que podem escolher se querem agir ou não como marginais da sociedade. É muito triste ver plantações sendo destruídas, prédios públicos sendo depredados e pessoas morando na beira da estrada. O suicídio coletivo não podemos defender (isso é crime segundo as nossas leis) mais a proteção ao direito daqueles que trabalharam, construíram seus bens temos que exigir dos nossos governantes. Por isso, não posso concordar totalmente com o que você disse por que os sem terras não erram sozinho.

Texto 2

Estimado Veríssimo, não pude deixar de questionar sobre sua opinião à respeito da situação dos sem-terra no Brasil, me surpreendo bastante com a sua intolerância e arrogância sobre o assunto. Para se fazer uma política latifundiária no Brasil é necessário sim, a organização de massas sociais para imporem políticas democráticas de compartilhamento da terra. Veja só, que sem essas massas sócias, mulheres negras, gays, protestantes não teriam seus direitos garantidos por lei, estes foram discriminados e hoje são reverenciados por suas lutas. Portanto, estimado Veríssimo, fique tranquilo, não será dessa vez que o jornal publicará manchetes sobre suicídios coletivos de sem-terra, isso eu garanto enquanto a sociedade estiver sã e basta ler Freud para entender meu raciocínio.

De imediato, desperta atenção a leitura literal feita da crônica a despeito dos indícios que interdita esse tipo de leitura. Literal, de acordo com Marchuschi, é “[...] um sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações natural. Não se trata do sentido dicionarizado nem de uma oposição ao sentido figurado e sim daquele sentido que é construído como preferencial.” (MARCHUSCHI, 2008, p. 235). Por essa perspectiva, a leitura literal exige um contexto como base para sua realização.

Dos 110 alunos que fizeram a atividade escrita, 90% criticaram o autor da crônica por defender o suicídio coletivo dos sem terra. Ou seja, 90% leram que o autor estava de fato defendendo a morte dos sem-terra. Diante do pedido para que apontassem os elementos textuais e discursivos que fundamentaram essa interpretação, vários alunos afirmaram que, ao ver o termo “suicídio coletivo” num texto cujo tema era os sem terra, assumiram que era preciso criticar. Outro foi mais longe na explicação: “esse assunto [o do sem-terra] aparece sempre ligado a algum

tipo de crítica, por isso achei importante escrever criticando o autor”.

Nas explicações oferecidas para essa interpretação literal, aparece um sujeito que tem informação acerca do tratamento dado ao tema do texto, mas não sobre o tema do texto. Trata-se de um sujeito que, ao identificar no texto um termo linguístico (“suicídio coletivo”) e um tema aparentemente conhecidos (sem terra), interpreta ancorado numa espécie de reserva geral de informação.

Diante disso, a produção escrita se transforma num mosaico de informações. Há vários enunciados da mídia nos enunciados desses alunos. Não há um fio condutor que permita ao leitor definir qual é a sua posição argumentativa. Assim como vários outros alunos fizeram, esses alunos também não compreendem que Veríssimo faz uma dura crítica ao segmento social oponente e alvo das ações dos sem terra. Ao lerem a crônica, fixaram-se nessa reserva de informações que já possuíam; e o trabalho com os recursos linguísticos, a ironia caricata presente na crônica, não funcionam como elementos de interdição dessa interpretação literal – a de que autor estava contra os sem terra. Dito de outro modo, texto e autor não representam o necessário obstáculo que impede a transformação da leitura e da escrita numa espécie de vale tudo.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o texto do outro se configura como um corpo que não oferece resistências, ou como uma linguagem que não apresenta dobras, direito e avesso enunciativo, o texto produzido assume a condição de *Frankenstein*. São pedaços de enunciados de outrem, ideias que se contradizem, temas variados, tudo alinhado sem susto ou desconforto.

No trabalho com a escrita, o aluno toma a palavra como algo passível de identidade, universalização e pertencimento a única espécie de gênero; mas não só, a palavra passa ser algo que pode ser reduzido ao idêntico, a uma imagem fixa e total. Somente a palavra fixa, com um sentido já lá, pode atender às urgências e necessidades desse sujeito contemporâneo que, trabalhando com a lógica de que tempo é dinheiro e acúmulo de informação leva ao sucesso, vai ao texto e busca de algo preciso e literal.

É muito comum esse mesmo aluno, sempre que se depara com textos que apresentam termos amplos como *sociedade*, *governos*, etc. ou crítica a uma questão social específica, trazer esses temas para o contexto presente e falar “criticamente” dos dilemas políticos sociais da sociedade atual. Na tríade autor, leitor e texto, lê considerando somente a si mesmo como leitor que acumulou uma bagagem de

informações colhidas de orelhadas ou que lhes são dadas como interpretações sempre únicas e verdadeiras do mundo.

Daí a afirmação “esse assunto (o do sem-terra) aparece sempre ligado a algum tipo de crítica, por isso achei importante escrever criticando o autor”. Esse discurso o coloca na posição de um sujeito transbordante de opiniões, sempre pronto a criticar/opinar e, ao mesmo tempo, com pouca experiência no trabalho com a linguagem. Esse acúmulo de informações/interpretações pasteurizadas, já prontas e servidas por meio de uma espécie de *fast food*, quando somado à pequena bagagem de conhecimento que esse aluno constrói na escola sobre o funcionamento da linguagem, resulta numa leitura equivocada de outros textos. No que tange à escrita, se considerarmos as exigências que definem como deve ser a linguagem acadêmica, temos um quase não texto; ou, em outras situações, temos textos que são meras reproduções.

Os sentidos da escrita na constituição do sujeito

A lógica da informação, presente nas produções dos alunos, é nefasta porque a escrita exige que o sujeito realize um ato de ins-crição dentro do universo da linguagem. Ou, segundo Derrida (1974, p. 10-13), exige um gesto de apor uma assinatura e, conseqüentemente, responder pelas ideias nele contida. Nesse sentido, para Sêneca, que cito aqui a partir de uma citação de Foucault na obra *Ditos & escritos V*:

[...] o papel da escrita é constituir, com tudo que a leitura constituiu, um ‘corpo’. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (SÊNECA, apud FOUCAULT, 2004, p. 152).

Conforme já dito, não é possível identificar um corpo articulado nesses textos. E isso ocorre porque não há apropriação e transformação do discurso do outro em um discurso próprio; ou numa verdade própria. O corpo do outro, construído a partir do acúmulo de informação e não de reflexão e trabalho com o conhecimento, comparece na forma de pedaços costurados a grandes pontos por uma agulha “rombuda”. E mesmo nas produções em que os alunos retomam textos fundadores

de sua área de conhecimento, essa retomada não explicita mais do que uma relação metonímica com o conhecimento.

Com base em Ponzio (2010) e Larrosa (2004), é possível afirmar que a inflação comunicativa da sociedade contemporânea provoca um aplainamento-simplificação da linguagem e uma relação bulímica com a escrita, uma vez que esta funciona como um vômito que visa provocar vazão num corpo saturado – não de alimento/conhecimento, mas da ideia de que está alimentado, de que conhece. Por isso, são produções textuais que dão a impressão de estarem habitadas por sujeitos sem linguagem própria ou por linguagem sem um corpo/sujeito.

E essa ausência não é a mesma gerada pela ocultação do corpo para negar a passividade gerada pelas paixões. A ausência aqui é o resultado da dificuldade de construir uma relação não imobilizada pelos excessos da sociedade contemporânea. No trabalho com o excesso, esse sujeito não se dá o tempo da escuta, não se permite deter, debruçar-se sobre a palavra do outro. Não se dando esse tempo, não experiência e não se apaixona, não apresenta nada de seu no que produz. Isso tudo, somada à dificuldade histórica de trabalho com a linguagem escrita, resultam em um texto despedaçado.

Da posição professor, o que é possível fazer...

Diante da situação exposta, poder-se-ia concluir que estamos diante de um processo inescapável de dessimbolização do corpo-linguagem? Não acredito que seja isso. Porém, a mediação que, nas aulas de língua portuguesa, possibilita a construção de laços que impliquem o aluno nas suas próprias produções não é um trabalho simples, não é previsível, nem passível de organização dentro de uma metodologia que poderia ser seguida por todos os implicados nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse trabalho, o professor não pode contar com um alibi ou como um roteiro previamente definido sobre o que fazer. O que lhe resta de mais certo é a sua própria maneira ética de implicar-se nesse trabalho. Isso pode funcionar como um importante meio para prender o aluno. O que prende, o que implica o aluno na sua própria aprendizagem de fato está além das metodologias e técnicas de ensino massificadas.

O segredo, se assim pode-se dizer, do ato de ensinar, está no Outro.

Nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana podem ser pensados, constituídos fora da relação com o outro. Sendo assim, a aprendizagem e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado tornam-se possíveis no interior dessa relação.

O objeto de conhecimento, a língua portuguesa, por exemplo, chega ao aluno pelo discurso/paixões do professor. Na universidade, por exemplo, não chegamos à análise do discurso, a sintaxe, a fonologia sozinhos. É sempre um professor que nos apresenta esses objetos de conhecimento. Isso permite afirmar que não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si o encanto de estudar a língua portuguesa, de ler uma determinada obra teórica ou literária. Porém, mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como sujeito apaixonado, implicado, afetado por esses objetos de conhecimento. Nessa relação, a

[...] “Paixão” [que move o aluno para o conhecimento e permite a construção do saber] pode referir-se também a uma certa heteronímia, ou a uma certa responsabilidade em relação ao outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade e a autonomia. Ainda que se trate, naturalmente, de outra liberdade e de outra autonomia diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo. (LARROSA, 2004, p. 127).

A liberdade dependente de que fala Larrosa torna-se impossível se o professor assume a posição de quem deve levar o aluno a estudar para ajustar-se às demandas do meio social, para responder às expectativas futuras, ou para ajustar-se a um lugar que de fato é objeto de desejo do professor e não do aluno. Ela é possível quando o professor assume-se como aquele que, por sua experiência, conhecimento e saber, pode criar as condições necessárias para que o aluno construa um lugar próprio frente ao conhecimento que lhe é transmitido e necessário a sua constituição como sujeito de saber.

No que tange ao trabalho com a escrita, a criação dessas condições é possível se o professor souber como avaliar/diagnosticar os problemas do texto e, principalmente, se souber orientar a movimentação do aluno sobre o seu próprio texto. Chamar a atenção para as diferentes relações e os diferentes efeitos de sentidos que os elementos linguísticos e discursivos podem estabelecer é o primeiro passo de uma estratégia que vise a superar as dificuldades de escrita.

Nesse sentido, nos dias atuais há um aprendizado importante que precisa ser objeto incondicional de ensino nas aulas de língua portuguesa: o de que a palavra não é passível de identidade, não tem os sentidos universalizados, nem se reduz a uma imagem fixa e total. Cada interpretação exige um trabalho de construção e reconstrução de sentidos, o que implica o estabelecimento de associações, remissões de significados e significantes e, principalmente, escuta da outra palavra. Na leitura de um texto, o aluno não é um consumidor, ao contrário, é um trabalhador. Dessa posição, pode descobrir e compreender que a palavra não é simples recurso de informação, mas é um material que permite sua própria experiência de leitor e sujeito de escrita.

Notas

* Marinalva Vieira Barbosa é professora adjunta IV do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - este com Estágio no Laboratório ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), ligado à Université Lyon 2 e a Ecole Normale Supérieure de Sciences Humaines et Lettres de Lyon – L'ENS LSH. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Unicamp. É organizadora de livros sobre leitura, escrita e ensino de língua portuguesa. Pesquisadora do Projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, de Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” e coordenadora do projeto “Os impactos do Pibid nas Escolas de Uberaba” - processo no CNPq 458449/2014-8. Coordenadora do projeto “Os impactos do Pibid nas Escolas de Uberaba” – processo FAPEMIG/CHE - APQ-00737-13. E-mail: marinalva@gmail.com

Referências

CORACINI, Maria José Rodrigues. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues. **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DERRIDA, Jaques. **Glas**. Paris: Galilée, 1974.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** - ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PERROTA, Claudia. **Um texto pra chamar de seu** - preliminares sobre a produção

do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Recebido em: novembro de 2015.

Aprovado em: março de 2016.