

CONTRAPALAVRAS E MEMÓRIAS DE FUTURO: AUTORIA RESPONDENTE AO DIALOGISMO BAKHTINIANO

Nilsa Brito Ribeiro*

Resumo: Nosso objetivo é ensaiar gestos de compreensão em relação às reflexões teóricas e metodológicas produzidas por João Wanderley Geraldi no curso de seus estudos sobre o ensino e objetos de ensino de Língua Portuguesa, respondendo axiologicamente à teoria do dialogismo bakhtiniano. Em um engajamento político e teórico, ao problematizar concepções de linguagem, de sujeito, de leitura e escrita, o autor oferece à educação brasileira contribuições fundamentais para se pensar o ensino de Língua Portuguesa, situado em uma concepção de linguagem enquanto espaço de interação humana. São essas problematizações do autor que pretendemos revisitar, sob a compreensão de que suas formulações se mantêm atuais e continuam impulsionando novas rotas de trabalho docente, novos postos de observação e novas formas de interlocução com o aluno que chega à escola carregado de palavras vividas, mas, nem sempre experienciados na e pela escola.

Palavras-chave: Linguagem; Sujeito; Texto; Contrapalavras.

COUNTER-WORDS AND MEMORIES OF FUTURE: AUTHORSHIP ANSWERS BAKHTIN'S DIALOGISM

Abstract: Our aim is to outline understandings of the theoretical and the methodological propositions articulated by João Wanderley Geraldi in the course of his studies on the teaching and on the objects of teaching of Portuguese in an axiological answer to Bakhtin's dialogism. By problematizing the notions of subject, reading and writing, from a political and theoretical stand point, Geraldi offers Brazilian education pivotal contributions to the teaching of Portuguese based on the notion of language as a place for human interaction. Those are the issues we aim to revisit given our understanding that Geraldi's reflections are still current and continue to generate new routes for teaching, new insights and new forms to interact with students, who bring to school living words that oftentimes are not experienced in/by the school.

keywords: Language; Subject; Text; Counter-word.

Notas iniciais

Nos discursos, é possível detectar esse movimento entre a memória do passado (ideologias) e uma memória do futuro (utopias), pois ele é resultado dos cálculos de horizontes de possibilidades que dão significância ao dizer, aqui e agora, o que se diz e como se diz (Geraldi, 1996, p. 21).

É com essa epígrafe que, neste trabalho, proponho-me a acompanhar, ainda que sem as lentes de alcance devidamente ajustadas, reflexões produzidas, durante algumas décadas, por João Wanderlei Geraldi, sobre questões de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de um autor que, ao longo de sua trajetória profissional, acadêmica e autoral, tem assumido uma posição educacional e política a respeito do trabalho com a linguagem, na escola, sempre orientado por uma concepção de “sujeito heterogeneamente constituído” (Geraldi, 1996, p. 8). A concepção de um sujeito que não se encontra pronto de antemão, mas constituído na relação com a linguagem e com a história, está na base das reflexões presentes na obra do autor, oferecendo contribuições fundamentais para a compreensão do trabalho que o sujeito produz na, com e sobre a linguagem. Nesse domínio, o processo de interação entre o já-dito e a possibilidade de dizer está na base do pensamento do autor, ou seja, a constitutividade do sujeito e da linguagem se faz na articulação irreduzível entre o já constituído - mas nem por isso cristalizado nas formas linguísticas - e a possibilidade de dizer a partir de novas condições de produção, em que o já constituído e instituído sofre deslocamentos porque o acontecimento expõe a precariedade do sujeito e da linguagem.

É nesse entrecruzamento de memória do passado e memória de futuro que Geraldi, em um “tom” axiologicamente respondente à teoria do dialogismo bakhtiniano, elege o professor de língua portuguesa como seu interlocutor privilegiado para as problematizações produzidas acerca do ensino da língua, sob a compreensão de que “A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais destes usos”. (Geraldi, 1996, p. 28). Essa percepção teórica impulsiona novas rotas de trabalho docente, novos postos de observação e novas formas de interlocução com o aluno que chega à escola carregado de experiências do vivido, as quais devem encontrar na escola a abertura à “escuta” necessária. Não se trata, entretanto, de uma “escuta” que se volte apenas para a dimensão fisiológica das unidades reproduzíveis da língua (Bakhtin, 2000), tal como historicamente tem procedido a instituição escolar, sob o discurso da suposta valorização da fala do aluno. Ao contrário, Bakhtin fala de uma escuta

voltada para a “compreensão-reconhecimento do signo” que requer a “compreensão-pensamento do enunciado irreproduzível” (Bakhtin, 2000, p. 373), portanto, uma escuta situada em condições concretas de interação humana. Situando as postulações de Bakhtin no domínio da educação, cabe à escola abrir-se à escuta dos acontecimentos discursivos que traz o aluno para a sala de aula, de modo a encontrar no espaço escolar novas interações que o inscrevam em posições de respondente ativo e não a sua inscrição em uma posição fixa de receptáculo de informações previamente definidas pela instituição escolar.

É na tessitura das reflexões produzidas acerca dos estudos e do ensino de Língua Portuguesa que Geraldi formula a crítica contundente a algumas concepções de língua, de sujeito, assim como à concepção instrumentalista de ensino lastreada na informação e não no (des) encontro entre herança cultural e saber da experiência¹. Na recusa a essas concepções, o autor travou importantes batalhas em defesa da formação de professores e com forte confiança nos professores brasileiros “mal pagos e mal remunerados” (Geraldi, 1997b, p. 40).

Coerente com o princípio do dialogismo bakhtiniano, João Wanderley Geraldi, ao exercitar responsabilidades à teoria do dialogismo, faz com que suas contrapalavras impulsionem seus leitores à produção de novas compreensões, pois como afirma o próprio autor,

[...] nenhum leitor comparece aos textos desnudados de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto aquele que lê quanto aquele que escreveu, com predominância do primeiro porque no diálogo travado na leitura o autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos fios de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contrapalavras de leitura (Geraldi, 2010, p. 279).

É assim que me proponho a entrar na cadeia discursiva das postulações de Geraldi, ensaiando gestos de compreensão, particularmente a partir de questões que remetem a concepções de língua, de sujeito, de práticas de leitura e escrita na escola. Estas questões estão irredutivelmente implicadas nas

postulações de Geraldi acerca do ensino e da formação de professores de Língua Portuguesa. Situado neste domínio de reflexão, o autor tem se preocupado em problematizar os desafios que a educação brasileira enfrenta, historicamente, e, para isso, traça diálogos com outras palavras já-ditas, produzindo deslocamentos discursivos que remetem a novas problematizações sobre esse tempo que é nosso, sobre a escola que temos e a escola que desejamos ter, assim como sobre os sujeitos que dela participam a partir de diferentes posições sociais e discursivas.

O dialogismo postulado por Bakhtin e seu Círculo estão na base dessas reflexões. Acerca da relação entre os estudos bakhtinianos e a educação Geraldi (2013) abre a seguinte questão: ainda que não encontremos na obra de Bakhtin referências explícitas à educação, seria possível dizer que ele nada teria dito aos educadores? Nesse sentido alerta Geraldi:

Se não encontramos na obra indicações diretas a que se referir quando pensamos em educação, podemos sim dizer que Bakhtin na escreveu sobre o assunto, mas isso não autoriza dizer que nada teria dito aos educadores, ainda que tenha sido um deles. É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo (Geraldi, 2013, p. 12).

Sob tais considerações, quais implicações têm para a educação e para o ensino de português as concepções de sujeito, de linguagem, de leitura e escrita, orientadas pelo no princípio da alteridade? Meu intuito é, portanto, perscrutar as implicações que essas problematizações trazem para os deslocamentos de um ensino de língua centrado na rigidez de conformações de objetos para a provisoriedade do vivido como acontecimento que deve caucionar o trabalho com a linguagem, ciente de que o recorte que faço de tais questões deixa de fora outras igualmente importantes.

É concebendo com Bakhtin que [...] “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e que o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo” (Bakhtin, 2000, p. 55), que, no tópico seguinte passaremos ao encontro

das palavras de Geraldi, sob a perspectiva de que todo leitor se constitui também como um respondente na cadeia de enunciados. Assim, o exercício de compreensão que faremos das palavras do autor é uma forma de participar da cadeia discursiva pelo princípio da alteridade, justamente porque é o que garante a diferença e a correlação entre mim e o outro (Bakhtin, 2000).

Assim, os excertos extraídos da obra do autor para guiarem nossas contrapalavras não seguem rigorosamente a cronologia dos trabalhos publicados, uma vez que nosso interesse está em captar cruzamentos de sentidos em diferentes momentos da produção científica, em que Geraldi retoma, não de forma linear, o movimento responsivo de inscrição na concepção bakhtiniana de linguagem, assim como as implicações dessa concepção para o ensino de Língua Portuguesa.

1 Processos respondentes sobre sujeito, linguagem, texto, escrita e leitura

1.1 O sujeito constitutivo

Uma concepção de sujeito constituído na relação com a linguagem e com a história se coloca para Geraldi (2007b) como uma questão fulcral no trabalho com a linguagem. Ao mesmo tempo assinala a recusa do autor a uma concepção de sujeito como centro organizador de sentidos e completamente assujeitado à maquinaria estrutural, sem possibilidade de criação e de resistências. Nessa concepção de linguagem, não há lugar para o mito da transparência absoluta, em que a língua é concebida como um sistema “pronto” e o sujeito como aquele que deve lançar mão desse sistema supostamente acabado, nem para a ideia de língua absolutamente dependente do contexto em que é produzida, desconectada da história, desprovida, portanto, de traços das formações sociais e ideológicas.

Uma concepção de sujeito fundada na relação deste com a vida requer, assim, da atividade de ensino, um outro trabalho com a linguagem, ao mesmo tempo que apresenta alguns desafios para a instituição escolar, na medida em que uma tal concepção mobiliza uma dada posição a ser ocupada por professores e alunos na relação com o ensino e com a aprendizagem de língua. Isso porque professores e alunos, nessa concepção, estão implicados na

historicidade da linguagem, em seus usos historicamente situados, posto que linguagem e sujeitos são de um tempo histórico e não fixados em universais. Daí porque se coloca para a escola o desafio de abrir-se para múltiplas interações, em que o aluno e professor possam ocupar diferentes posições ao falar, ler, escrever, ensinar, ambos participando, a partir de posições específicas, do jogo de forças em que sujeito e linguagem estão implicados. Por isso defende Geraldi:

A escolaridade tem como desafio construir instâncias públicas para o exercício da linguagem, estou considerando aqui a escrita como uma interação com pessoas além do âmbito privado. Sendo as sociedades em certo sentido castradoras, elas exercem (através da alfabetização²) um controle sobre o que escreve, na medida em que impõem a este uma escrita que se relacionará com leitores virtuais; isso não permite (não favorece) ao escritor relacionar-se com leitores reais (ou específicos). Desse modo a cobrança é muito forte, ao alfabetizando é apresentada uma escrita que o castra antes de permitir interações com o âmbito público da língua escrita (Geraldi, 1990, p. 32-33).

A problematização do autor, na passagem acima citada, remete ao desafio que a escolaridade, situada em uma perspectiva instrumentalista de língua e de ensino de língua, deve enfrentar para assumir uma outra perspectiva de ensino fundamentada em uma concepção segundo a qual língua e sujeito se constituem mutuamente lastreados em processos e práticas de linguagem experienciados pelo aluno antes mesmo de começar a participar da vida escolar. Nesse sentido, contrapondo-se a uma concepção de ensino em que prevalece a ideia de que primeiro os sujeitos têm acesso às prescrições gramaticais para depois terem o que dizer e para quem dizer, Geraldi (1990) defende que, a partir de uma concepção sociointeracional de linguagem, a escola deva possibilitar interações que permitam ao aluno ocupar posições discursivas situadas em diferentes instâncias de práticas de linguagem, sobretudo instâncias públicas - já que ao chegar à escola os estudantes já participam de interações verbais em diferentes instâncias privadas, no grupo familiar, nos encontros com colegas do bairro etc.

As postulações do autor em relação às duas instâncias de práticas de linguagem trazem em seus fundamentos a compreensão de que os dois espaços de interlocução não constituem dois mundos incomensuráveis. Pelo contrário, as práticas de interlocução que se dão nas duas instâncias - embora situadas em realidades possivelmente distintas - se fazem pela linguagem, a distinção que se marca em relação a uma e outra instância é da ordem dos processos de interlocução específicos, uma vez que não há língua pública e língua privada, como adverte Geraldi (1996) mas sim, instâncias públicas e instâncias privadas de interação verbal. Imagino que, infelizmente, essa reflexão do autor ainda não ocupa a devida centralidade nos processos de escolarização, de modo que, não considerando o trabalho com a produção de linguagem nessas duas instâncias, o vivido é silenciado pela normatização.

1.2. Concepções de linguagem

Em “O texto na sala de aula”, relacionando posição política e ensino, Geraldi (1997b, p. 41) destaca três concepções de linguagem, a saber: “a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de informação e a linguagem como forma de interação”, fazendo corresponder a cada uma delas uma corrente dos estudos linguísticos, a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação, respectivamente. Cada uma dessas concepções estará na base do ensino de português a depender da articulação metodológica mobilizada. A compreensão responsiva do autor em relação ao princípio dialógico de Bakhtin e seu Círculo o conduz à percepção de que a terceira concepção de linguagem requer do professor um posicionamento educacional diferenciado, pautado na compreensão de que linguagem e sujeito se constituem nas relações sociais (Geraldi, 1997b), por isso em permanente constituição.

Essa posição do autor retoma de Bakhtin uma compreensão de linguagem “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo,

mas como um fenômeno sempre estratificado”. (Faraco, 2009, p. 50). Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem nos processos de ensino requer a participação do vivido carregado da densidade das interações verbais de que o sujeito participa em diferentes esferas sociais. As interações verbais das quais tomamos parte não se fazem de um sistema formal abstrato, mas de uma realidade sónica, marcada de valores axiológicos.

(1) A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. (Geraldi, 1997b, p. 42)

(2) A opção de um ensino de língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais uma forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos. [...]. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo’ de ensino (Geraldi, 1997b, p. 45).

A afirmação de Geraldi (1997b), segundo a qual a língua só tem existência nas relações que travamos na sociedade, traz para a escola um desafio importante, pois nessa concepção opera-se um deslocamento de uma perspectiva que concebe a linguagem como um sistema fechado em si mesmo, como dados prontos e acabados ou como algo que tem origem no sujeito para uma compreensão de linguagem como trabalho constitutivo, portanto, como resultado do trabalho dos falantes de uma dada língua, trabalho contínuo que atesta a determinação relativa da língua.

Nas duas primeiras concepções anunciadas por Geraldi (1997b), a linguagem prevalece como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, respectivamente. Tem-se assim um sujeito origem do dizer e dos sentidos e a linguagem como algo externo ao sujeito que dela se apropria para levar informações ao outro (passivo). Nessas concepções, as perguntas que acompanham as reflexões de Geraldi (1997b) – “O que” e “para que ensinamos” -, só poderiam obter como resposta um olhar para os objetos concebidos em sua

suposta homogeneidade, isso porque não tendo as práticas sociais e discursivas como espaços de constituição de linguagem e de sujeitos, prevalecem a fixidez e a universalização de saberes, em detrimento da alteridade e das diferenças. Daí, as perguntas “o que” e “para que ensinamos” só poderiam ser respondidas, nessa abordagem, articuladas a posições políticas e metodológicas que tomam a estrutura “como objeto a ser apreendido e fixado” e não como processo disponível à mudança (Geraldi, 2010, p. 35).

Ainda que estudiosos da linguagem venham se ocupando da interação verbal enquanto espaço de produção de sentidos, essa concepção ainda não encontrou efetivamente seu devido lugar nas formulações das políticas públicas de educação, uma vez nelas que têm prevalecido os roteiros pré-estabelecidos, justamente porque prevalece também a aposta na pura transferência de conhecimentos já produzidos e em práticas de ensino conformadas a resultados igualmente pré-estabelecidos pelos ordenamentos do Estado.

Essa expectativa não poderia se ancorar em outras concepções de linguagem senão nas duas primeiras problematizada por Geraldi (1997b). No entanto, sabemos que ainda que no processo de ensino e aprendizagem, o professor ocupe o papel de mediador na construção de conhecimentos historicamente produzidos, não há pura transmissão, uma vez que novas aprendizagens se reelaboram nesse processo, assim como o aluno não é um receptáculo de informação, se aceitarmos que no processo de apropriação de saberes há encontros e desencontros com os saberes já produzidos nas esferas sociais com as quais ele teve contato antes e durante o seu processo de escolarização.

Na terceira concepção de linguagem, a interação verbal estabelecida entre professor e aluno requer que se leve em consideração condições sócio-históricas condicionadoras da linguagem produzida nesse espaço. Muito do que se produz na aula não decorre apenas do que se elege como objeto de ensino, uma vez que as relações sociais envolvidas nesse processo também orientam a construção de sentidos. Ou seja, a linguagem que se produz na sala de aula decorre, sobretudo, das condições históricas, sociais e institucionais que a ela se impõem. Sendo o sujeito situado no seu meio social e constituído pelos

discursos que se entrecruzam, é preciso considerar a heterogeneidade e a alteridade como condição de produção de linguagem e, portanto, parte das condições de produção do ensino de língua. É certo que, conforme alerta Geraldí (2011),

Isto não quer dizer, obviamente, que os recursos lingüísticos deixem de ter qualquer influência: eles estão presentes e são responsáveis pelo acionamento e agenciamento do que lhe é exterior; estas informações, por seu turno, se refletem nos elementos estritamente lingüísticos, de modo que a significação reconhecida se reveste do tema e das considerações externas que fazem, de fato, o 'sistema' funcionar. Este jogo é também responsável pela mudança histórica das significações (Geraldí, 2011, p. 2).

Assim, subjetividades docentes e discentes, sujeitos sempre inconclusos, se fazem e se refazem na relação com objetos de ensino e de aprendizagem, numa relação com a memória do passado e a memória de futuro.

1.3 O texto, a leitura e a escrita, na concepção de língua como interação

Muitas reflexões produzidas por Geraldí, mediadas por contrapalavras advindas de diferentes domínios teóricos, contribuem para continuarmos pensando sobre o ensino de português lastreado em práticas de leitura, escrita e análises lingüísticas, contrapondo-se ao receituário das políticas neoliberais de educação centrado em competências técnicas e instrumentais. Geraldí nos mostrou largamente em seus estudos como concepções políticas e teóricas estão implicadas na seleção de objetos da disciplina Português, assim como na constituição identitária do professor de língua materna. O predomínio de um ou outro objeto desta disciplina tem como correlato, em cada momento histórico, identidades de professor de Português, subjacentes ao movimento político e teórico de cada época. (Ribeiro, 2011). É nesse sentido de predomínio de objetos de uma disciplina, em uma época, e de desaparecimento dos mesmos objetos em outra época que, segundo Foucault, cada momento histórico tem suas

verdades ou vontade de verdades sancionadas por certos dispositivos de poder, ainda que situado em outras bases teóricas³.

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2010, p. 15, destaques do autor).

Transpondo a relação que Foucault estabelece entre poder e verdade para o domínio da educação, é possível estabelecer uma articulação entre suas reflexões e as de Geraldi (2014), quando este chama a atenção para as relações de poder produção de desigualdades sociais implicadas na seleção e transformação de conteúdos escolarizados.

Esquecer as relações de poder que penetram as salas de aula, chegando mesmo às minúcias da definição das formas de dizer, é manter estas mesmas relações nas suas formas sub-reptícias de distinção social, de construção das desigualdades e de exclusão das maiorias. Um profissional da área da linguagem não pode ser inocente: na escola, o que são respostas (portanto hipóteses) para os problemas que a ciência levanta, transformam-se em conteúdos de ensino e esta passagem não é inocente: ela torna hipóteses válidas em certas teorias em verdades, e as verdades produzem a distinção certo/errado. Nossas hipóteses tornam-se certezas, as certezas produzem o que a ciência recusa: a verdade e a verdade é a mãe da distinção certo/errado (Geraldi, 2014, p. 32-33).

No movimento de mudanças de objetos de ensino de português, Geraldi (2010) destaca a importante contribuição da Linguística Aplicada, a partir da década de 1980, com a adoção de uma nova concepção de linguagem que reflete no tratamento teórico e metodológica dispensado a questões de leitura, de escrita, de variação linguística, de discurso etc. Nesses domínios, as

contribuições de Geraldi se fazem presentes, assim como em propostas curriculares de alguns Estados do país, com foco na dimensão discursiva da linguagem. Suas contribuições não cessam de produzir deslocamentos de uma concepção de ensino centrada em uma perspectiva de linguagem como um dado “dado” - do qual o sujeito se apropriaria para seus usos específicos-, para uma compreensão de linguagem situada nos processos interlocutivos específicos das esferas de atuação humana (Geraldi, 1997a).

Esse deslocamento de posto de observação do objeto exige outros deslocamentos que trazem implicações importantes para as práticas de ensino de língua, em que a leitura de um texto deixa de ser “mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de significação desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura” (Geraldi, 1997b, p. 106). Numa concepção de língua como interação, o texto, processo de produção de sentidos, adquire para Geraldi, tanto por quem escreve, quanto por quem lê, centralidade no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, filiando-se, assim, ao pensamento bakhtiniano, segundo o qual “Onde não há texto também não há objeto de estudo e de pensamento” (Bakhtin, 2000, p. 329).

Nessa percepção, o texto, carregado de densidade sónica, é tomado por Bakhtin (2000) como enunciado, seja qual for sua extensão. Sendo o texto o espaço em que se materializa semioticamente a interação verbal, sua relação com a exterioridade é marcada pelas fronteiras enunciativas movediças, pela alternância dos sujeitos, pela relação entre língua e discurso.

Apenas o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade e com o locutor vivo (com o sujeito). Na língua, existem apenas as potencialidades (os esquemas) dessa relação (formas pronominais, modais, recursos lexicais, etc.). Mas o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito-“autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 2000, p. 351).

Essa compreensão subjaz as formulações teóricas e metodológicas de Geraldi, sob a compreensão de que, sendo a língua uma atividade constitutiva, seus elementos estão a serviço da produção de sentidos. Decorre dessa compreensão a formulação da tríade: leitura, escrita e análise linguística, entendendo que a “análise linguística, [...], não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos”. (Geraldi, 1997b, p. 107).

A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é de mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto (Geraldi, 1997b, p. 107).

A articulação entre esses três eixos produz outro deslocamento histórico no ensino de língua, cuja centralidade passa a ser o agenciamento de vozes na interação entre sujeitos carregados da densidade histórica, portanto, sujeitos que têm o que dizer e para quem dizer, a partir de condições históricas específicas. A condição de inconclusibilidade do sujeito e da linguagem - oposta à ideia de sujeito onipotente e fonte dos sentidos e à transparência da linguagem - é fundamental para um trabalho orientando pela noção de constitutividade do sujeito e da linguagem. Daí, porque o processo de leitura e de escrita é também inconcluso, posto que a produção de sentidos não se encerra numa visão teleológica, segundo a qual o sujeito da aprendizagem terá de chegar a um dado ponto para alcançar a suposta completude dos sentidos. O texto, projeto de dizer de quem escreve, traz em sua materialidade as marcas da relação do autor com outros textos, com múltiplos discursos, enfim, com as condições históricas de sua produção, em contínuas retomadas, reformulações, silenciamentos etc. Ainda que haja conclusões provisórias, a possibilidade de memória de futuro garante ao texto sua abertura permanente e contínua. O leitor, carregado, também, de densidade histórica, de experiências com outros textos, traz para a

escola gestos de compreensão dos textos a ele apresentados, também situado e regulado pela sua história de leitor.

Essas e outras condições de produção da escrita e da leitura devem sustentar o trabalho com a linguagem na escola. A memória do passado oferece as bases para memórias de futuro, posto que haverá sempre contrapalavras que entram na cadeia de enunciados, deixando aberta a possibilidade de sentidos futuros, possibilidades sempre abertas à heterogeneidade de discursos que transitam dentro e fora do espaço escolar, para além do discurso legitimado. Não é possível circunscrever o objeto de ensino a um único posto de observação, de ignorar índices exteriores que adensam sentidos.

É no espaço da relação entre a experiência do passado e as possibilidades abertas ao devir, que o sujeito se constitui, sempre inserido em uma intrincada rede de saberes que ao agenciarem o já-dito, abrem-se a novas condições de possibilidades. Por isso mesmo, é fundamental que toda proposta de produção e de compreensão de sentidos encontre ancoragem nas práticas dos sujeitos, e isso é possível quando a proposta escolar de leitura e escrita consegue extrapolar a identificação de respostas previamente instituídas.

A atividade de escrita voltada para a produção de texto está ancorada, portanto, em perspectivas teóricas que colocam em relação o dizer e o fazer, o discurso e a ação humana, sob a compreensão de que nenhum enunciado se produz no vazio, acima das relações de interação instituídas socialmente, ou seja, todo enunciado carrega as marcas das atividades sociais que o geraram. Como a história está em constante dinâmica, a linguagem atesta essa mobilidade, de modo que enunciados se mesclam, se repelem, desaparecem para darem lugar a outros (Ribeiro, 2011). Esse é o desafio e a complexidade do trabalho que adota o texto como ponto movediço de partida e de chegada, considerando que assim é a vida que nele se inscreve. Decorre dessa compreensão a distinção estabelecida por Geraldi entre redação escolar e produção textual na escola.

A substituição da 'redação' por 'produção de textos' não se deve a simples gosto pela nomenclatura, e muito menos ainda a um modismo pedagógico. Nesta mudança, trata-se de incorporar

dois aspectos fundamentais envolvidos no processo de escrever. Em primeiro lugar, ao apontar para a produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola, aponta-se também para o fato de que toda a produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola.

[...]

Em segundo lugar, a introdução da expressão 'produção de textos', remete à noção de texto. Um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas com as quais o texto a ser produzido deve-se coadunar (Geraldi, 2008, p. 47-48).

Mas, algumas décadas se passaram desde a formulação da proposta de ensino apresentada por Geraldi, cuja ênfase recai sobre a tríade leitura/escrita/análise linguística. Programas e diretrizes de ensino em diferentes estados brasileiros produziram contrapalavras a esse gesto teórico e metodológico do autor. Algumas delas explicitando o diálogo com as teorias bakhtinianas e autores filiados aos estudos de Bakhtin e seu Círculo, outras nem tanto, outras, ainda, recusando terminantemente esse movimento. Muitas pesquisas sobre a leitura e a produção de texto, a partir de orientações teóricas da Linguística, dos estudos enunciativos, dos estudos de discurso etc. trouxeram contribuições importantes para uma mudança no trabalho com o texto, assim como subsidiaram a busca de alternativas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa.

2 E o que temos para hoje no cardápio dos projetos neoliberais?

Com as reformas educacionais em um contexto de políticas neoliberais, sobretudo a partir de 1996, com a elaboração, distribuição e imposição de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, seguidos da formulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, fundamentos basilares da teorização de Bakhtin foram mobilizados por esses documentos. No entanto, foram também “barateados” com a didatização instrumental dos gêneros do

discurso, cuja ênfase recaiu apenas sobre a estrutura composicional, estancando, assim, a plurivocidade das práticas de linguagem situadas em diferentes esferas de atividade humana. É nesse sentido que Faraco fala do “uso inflacionado no Brasil- em especial no discurso pedagógico posterior à reforma do ensino de 1996 - da expressão gênero do discurso, tendo o texto de Bakhtin como referência”. (Faraco, 2009, p. 122). Na percepção do autor, as teorias tradicionais, embora anunciem a apropriação pedagógica do conceito de gênero, elas não tratam do gênero em si, “como conjunto de artefatos que partilham certas propriedades formais” (Faraco, 2009, p. 125).

Sob a ideologia da competência individual orientada pela lógica de mercado, este é um tempo em que a política educacional se volta fortemente para a formação instrumental centrada em habilidades individuais e técnicas, de modo que subjetividades do professor e do aluno passam a ser produzidas com foco muito mais no “como se ensina” do que no “o que” e “para quem ensinamos”, conforme vem discutindo Geraldi (1997a, 1997b; 2010, entre outros), ao longo de algumas décadas. Diretrizes educacionais formuladas no contexto dessas políticas têm sido o espaço privilegiado de perfilações da escola desejada pela lógica utilitarista do professor necessário para novos interesses políticos e econômicos, dos currículos pautados na suposta fixidez de objetos do saber, definidos como imprescindíveis à formação humana aligeirada e portátil.

Se, conforme discute Foucault (2004), em cada conjuntura, o poder se relaciona com a verdade de modo diferente, é necessário que se entenda como é elaborada a verdade sobre o professor e sobre objetos de ensino na sociedade contemporânea, pois é no contexto histórico de cada época que todo o sistema de formação de um dado objeto de saber adquire novas configurações. Nessa perspectiva, a formação de professor tem uma história e nela mesma estão implicados saberes específicos sobre esse sujeito e sobre os objetos de ensino de cada área, gerados a cada momento histórico, sob a exigência de novos regimes e de novas regras. Desse modo, no mundo contemporâneo, sobretudo no contexto das reformas neoliberais, em que sentidos de competência se convertem na instrumentalização de um saber universalizante, não somente a formação de professores, mas o que ensinar e como ensinar são agenciados por

lógicas instrumentais, em que competência e instrumentalização tornam-se equivalentes. É sob essa lógica que objetos de ensino de língua portuguesa também passam a ser interpelados pelas novas “tecnologias de si” (Foucault, 2004), traduzidas em formação docente.

Opondo-se a políticas homogeneizadoras e conformadoras dos sujeitos, Geraldi (2009) formula importantes propostas de ensino centradas nas múltiplas possibilidades de dizer a partir de diferentes e variadas interações verbais, nas quais o dizer do aluno ocupa um dado espaço. Para o autor, nessa perspectiva de ensino não adquire relevância a replicação de modelos, uma vez que coadunado com um projeto de sociedade e, conseqüentemente, com um projeto de escola, o ensino centrado no que dizer possibilita a superação de uma compreensão de objeto conformado em sua suposta fixidez para um compreensão de que são nas práticas que os próprios objetos se configuram. Trata-se, portanto, de um ensino centrado na pluralidade de vozes, na possibilidade de dizer a partir de diferentes posições.

Na contramão dessa proposta, os projetos educacionais que se anunciam “novos no interior das investidas neoliberais passam por uma apropriação pedagógica voltada muito mais para o estudo formal da linguagem do que pela sua inerente dinamicidade correspondente à complexidade das esferas sociais em que é produzida. É no domínio das formulações das políticas neoliberais que Geraldi discute sobre a apropriação pedagógica do conceito de gêneros do discurso formulado por Bakhtin:

Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à lingüística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao

passado sob o manto do recente, do novo, do atual (Gerald, 2011, p. 8).

Se, agora, o reconhecimento não é mais voltado a uma metalinguagem definida pela Gramática Normativa, exercitam-se os gêneros sem os vínculos com as condições históricas que lhes dão existência, priorizando os modelos, as formas repetíveis, em detrimento dos processos criativos, da inscrição singular do sujeito em seu texto. Tem-se, assim, uma concepção de língua, agora presa a estoques formais de gêneros previamente objetivados. (Ribeiro, 2011). Sabemos com Bakhtin (2000) que, ainda que sejam relativamente estáveis (Bakhtin, 2000), os gêneros têm seu nascedouro nas práticas sociais e se se perde a memória destas práticas no espaço escolar, adquire centralidade no trabalho com o gênero apenas a sua estrutura composicional desprovida de ancoragem histórica.

Tal centralidade na estrutura composicional do gênero é o que se pode observar em certas propostas de ensino centradas em sequências didáticas, uma vez que, ao descreverem a formatação do gênero descolada do todo discursivo, abandonam-se a sua conexão com o acontecimento singular das práticas sociais e da linguagem que as verbaliza. Prevalece, assim, a atenção estrita à formatação desvinculada das condições objetivas em que os gêneros circulam. (Ribeiro e Souza, 2015). Uma proposta de ensino que tem o texto como ponto de partida e de chegada segue outro movimento: aquele que é da ordem do acontecimento, do inesperado, ainda que tenhamos o passado lastreando o presente:

Um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto à aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula. Enquanto aquele que centra fogo no ensino se pergunta, diante de um texto, “o que farei com este texto?” para explicá-lo e dele extrair seu sentido que aí já está; aquele que toma a aprendizagem como o ponto de partida vai se perguntar “para que este texto?”, o que resulta num outro movimento: o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado,

vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão. Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. A imaginação se sobrepõe à correção do dizer, ainda que esta possa ser buscada não só no sentido gramatical da expressão (Geraldi, 2011, p. 7).

Assim, chegamos aos dias atuais, quase trinta anos depois da publicação e distribuição dos PCN, com a formulação e circulação da BNCC desde 2018, marcada pelas intempéries políticas e econômicas de um tempo em que o tema da competência aprofunda sentidos de desigualdades sociais. É um tempo em que adquire força o projeto individualista de sociedade, de escola e de formação, bem ao gosto da governamentalidade⁴ que está na base das políticas neoliberais, em sua arte de governar as condutas a partir de diferentes dispositivos formulados no âmbito das instituições.

Podemos exemplificar como a arte de governar os corpos atua sobre as condutas humanas, com o excerto abaixo, recortado da Base Nacional Curricular Comum (2018), uma ilustração do efeito de meritocracia:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Como se pode depreender desse discurso, há uma aposta na competência e na suposta transparência de sentidos que aponta para a tão desejada inequivocidade e unicidade do saber que os alunos devem dominar nesta nova ordem do mundo produtivo, de modo que a competência técnica entra como objeto central para o êxito educacional. É certo que o discurso da formação por competências não surge com a formulação da BNCC, uma vez que o modelo de educação pautado na competência não é recente (Sacristan, 2011, *Apud* Albino, 2019). No Brasil, por exemplo, esse discurso ganha força na política educacional brasileira a partir de 1990.

No entanto, é na BNCC que esse discurso, centrado em habilidade técnicas e individuais, traz referências pontuais e prescritivas sobre saberes que o aluno deve dominar para responder com competência às demandas do mercado. Tais prescrições podem ser observadas, por exemplo, nas definições das dez competências gerais da Educação Básica, descritas na BNCC como essenciais para garantir a suposta aprendizagem aos estudantes brasileiros. Possivelmente, está nesse ato prescritivo dessa diretriz educacional o suposto “novo” que ela anuncia em todo o seu texto, a partir de esquemas e de prescrição sobre “o que” e “como fazer” para que o aluno alcance a tão anunciada “formação exitosa”.

Embora o discurso da competência já estivesse presente na formulação de outras políticas educacionais anteriores ao contexto da BNCC, anteriormente à sua promulgação havia pelo menos a possibilidade de as escolas ensaiarem “rotas de fuga” (ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já estivessem aí para oferecer “parâmetros” ao ensino e às avaliações, sobretudo, externas). Agora, o professor se encontra sob o controle de outros dispositivos educacionais que resvalam também para a formação docente, a exemplo da “Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁵”.

Para um discurso constituir-se como verdadeiro não basta que um dado campo do conhecimento delimite o que pode ser dito sobre seus objetos, é necessário, também, que entre em funcionamento jogos de verdade e de poder através dos quais se produzem diferentes formas de o sujeito ser constituído por meio de esquemas dispostos em sua cultura e que lhe são impostos. Nesse sentido é que as diretrizes educacionais, como a BNCC, por exemplo (mas não apenas ela), entra em funcionamento como mais um dispositivo neoliberal legitimador de verdades sobre “o que” e “como ensinar”, definindo saberes e práticas escolares legitimados “por meio de decisões pedagógicas [que] devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BNCC, 2018, p. 13), dispondo para o professor esquemas que fixam o ensino em habilidades prescritas de antemão à experiência, mantendo afastados todos os fantasmas do mundo vivido. Geraldi se contrapõe a essa concepção de formação neoliberal, elaborando a crítica às adequações feitas a esse modelo, desprovidas de posições críticas:

Ao invés de uma crítica contundente à concepção neoliberal em educação, cujo apanágio se inscreve nas avaliações classificatórias, buscam-se soluções para que professores e alunos se saiam bem nas provas! Em vez de enxergar nas brechas da reprodução modos sub-reptícios de produção, parte-se sempre para a reprodução do conhecido (aliás, extrair de um conteúdo proposições metodológicas para a elaboração de material didático é precisamente reproduzir o conhecimento sem preocupação com a formação de sujeitos capazes de formular perguntas e buscar respostas) (Geraldi, 2014, p. 38).

Em um modelo de educação utilitarista e meritocrática, em que prevalecem as classificações e hierarquizações da produção humana, a formação passa a ser atravessada por soluções rápidas e pontuais, pretensamente capazes de superar a falta da suposta competência tão desejada

numa sociedade de resultados e de controle. Nessa concepção de formação, prevalece a compreensão de que há o ponto *Alfa* a partir do qual seja possível explicar o mundo e como ele funciona, compreensão essa que está na base dos unitarismos epistemológicos e metodológicos que, por sua vez, sustentam a crença na existência de um grande método explicativo de todos os métodos (Veiga-Neto; Lopes, 2010). É essa concepção de formação que se apresenta em documentos e diretrizes curriculares, detentores de verdades universalizantes acerca do trabalho do professor e de objetos a serem ensinados. A cada novidade transformada em “projetos pontuais de uma política”, o professor deve se desfazer de toda experiência do vivido para retomar ao ponto Alfa.

3 Para manter aberta a possibilidade de novas contrapalavras ...

A defesa de Geraldi em toda a sua trajetória acadêmica tem sido a de não limitar o ensino de língua portuguesa à linguagem - posto que a abertura do objeto a outros domínios é fundante -, mas de pensar o ensino de língua portuguesa à luz da linguagem. Essa defesa encontra ancoragem na compreensão de que é a interlocução o espaço privilegiado “de produção de linguagem e de constituição de sujeitos”. (Geraldi, 1997a, p. 5).

Essa assunção teórica postula que nos constituímos ao longo da vida em condições históricas dadas - em que o sujeito não é um vetor por onde passam as determinações históricas, mas, sempre em constituição porque o que se coloca nesse espaço é da ordem da inconclusibilidade. Tal postulação traz consequências fundamentais para o ensino, produzindo a inversão da flecha que tradicionalmente apontou para o fechamento do objeto de conhecimento e abandono de práticas de constituição do objeto em sua heterogeneidade. Numa concepção de linguagem em que a interação é o território dividido pela pluralidade de sentidos, a herança cultural tem a provisoriedade do momento histórico em que foi produzida, de modo que, uma vez transformada em objeto de ensino, tem no vivido do sujeito da aprendizagem novas perguntas transformadoras de sentidos.

A herança cultural continua disponível, mas ela deve ser entendida como de fato é: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e de saberes. Os primeiros incluem as disciplinas e também seus métodos de pesquisa, seus resultados e seus fracassos, seus caminhos não lineares. Os segundos são constituídos pelas práticas sociais, não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações quotidianas. O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica (Geraldi, 2010, p. 94).

Nesse sentido, o princípio do dialogismo de Bakhtin e de seu Círculo se apoia nessa condição de inconclusibilidade, baseada em um movimento que tanto remete a uma memória recortada do já-dito quanto se orienta para possibilidade de novas respostas, memória de futuro.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (Bakhtin, 2000, p. 89).

Na perspectiva bakhtiniana, o acabamento do sujeito só é dado pela posição do outro, enquanto princípio avaliativo externo, de modo que os processos de identificação jamais farão coincidir o que referencio de mim a partir do meu campo de visão com o que o outro referencia de mim a partir de seu campo de visão, resultando dessa relação de inacessibilidade ao campo de visão do outro a relação de provisoriade do sujeito. Nessa inter-relação, os sujeitos podem se beneficiar das diferenças de posições quando estas colaboram para a diversidade e pluralidade de trocas de experiências (Ribeiro, 2012).

Tomando a linguagem como o lugar de encontros e desencontros, as contribuições de Geraldi remetem a noção de acabamento provisório do sujeito e da linguagem para o processo educacional, considerando que os sujeitos vão se constituindo nos processos de interação que se travam na sociedade, assim como a linguagem enquanto espaço de constituição do sujeito também não se encontra acabada em um repositório a que o sujeito recorre para comunicar.

Linguagem e sujeitos tanto sofrem os reveses da história como, na relação com o repetível, produzem deslocamentos na própria história, e esta não deve ser compreendida em um desenrolar linear dos acontecimentos, sem rupturas.

Nota

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular aposentada do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, ambos da Unifesspa. E-mail: nilsa@unifesspa.edu.br

Outras notas

ⁱ Remeto à noção de experiência fundada no princípio da alteridade, conforme discute Larrosa (2011), para quem a experiência sugere um sujeito aberto à sua transformação, posto que a experiência é sempre a experiência do sujeito com algo que com ele se passa e que o transforma.

ⁱⁱ Nesta reflexão, o autor toma como exemplo o ensino de língua em um contexto específico de alfabetização. No entanto, as postulações produzidas ao longo de sua obra remetem a diferentes níveis de escolarização, uma vez que até mesmo o “espaço acadêmico certamente é o espaço de disciplina da expressão, o espaço onde a disciplina do espírito – o dizer o que há para dizer – está disciplinado no dizer como tem que ser dito, como Deus manda” (LARROSA, 2003, p. 109).

ⁱⁱⁱ Faço referência aos estudos de Foucault (2008), em que a governamentalidade é definida como [...] “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

^{iv} A versão preliminar da “Base Nacional Comum para a Formação de Professores” foi divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2018. Como destacam Albino e Silva (2019, p. 148), “A divulgação da versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores fez emergir manifestações imediatas das entidades organizadas da área da educação.” Apesar de manifestações contrárias à proposta, pelo seu caráter impositivo e pela defesa de uma concepção de formação com foco em competências e habilidades técnicas, a BNC para a Formação de Professores foi aprovada em 2020, conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, vol. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARIA, Anderson. (Org.), **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010, p. 33-48.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 327-358.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 390-398.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. *In*: _____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 85-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7 Ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A tecnologia política dos indivíduos. *In*: _____. **Ética, sexualidade, política** (Ditos & Escritos V). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004. p. 301-318.

GERALDI, João Wanderley. Metilfenidato: O que isso tem a ver com o profissional de Letras? **Itabaiana: GEPIADDE**, Ano 08, Vol. 15, jan./jun. de 2014, p. 11- 40.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos à prática; de práticas a objetos. **Revista Línguas & Letras**, número especial, XIX CELLIP, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5510>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar?. **Revista do Sell**, 1 (1), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem e a constituição da subjetividade. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 29-32.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do Sujeito. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**, vol. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 279-292.

GERALDI, João Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: FETZNER, Andrea Rosan. (Org.) **Ciclos em Revista**, vol. 3 (pp. 46-65). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. Disponível em: <https://wakeditora.com.br/produto/ciclos-em-revista-vol-3-a-aprendizagem-em-dialogo-com-as-diferencas>

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

GERALDI, João Wanderley. **O texto da sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Sujeito, língua e contexto. In: NOGUEIRA, A.; GERALDI, J. W. (Org.) **Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, p. 32-33.

LARROSA, Jorge. O ensino e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, 28 (2), jul./dez., 2003, p. 101-115. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. O ensaio e a escrita acadêmica. **Reflexão e Ação**, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 01 dez. 2023.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Efeitos de memória no arquivo da política educacional brasileira: A Base Nacional Curricular Comum. In: LEITE, João de Deus; SANTOS, Janete Silva dos; CARNEIRO, Felipe Gonçalves (Org.). **Análise de discursos em perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 179-204, 2022.

RIBEIRO, Nilsa Brito; SOUZA, Ana Carolina Silva. Práticas e representações do trabalho com a escrita em uma escola do campo 2015. **Signótica**, Goiânia,

v. 27 n. 2, jul./dez., 2015, p. 537-564. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/30807>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Formação de professores: leitura e construção de identidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.1, jan./jun. 2012, p. 139-158. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15413>. Acesso em: 15 fev. 2024.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Instituição da disciplina português e constituição da identidade do professor de Português: implicações teóricas e políticas. **Revista Moara**, n.36, jul.-dez., 2011, p. 144-157. Disponível em:
<http://novoperiodicos.ufpa.br/periodicos/index.php/moara/article/view/1108>. Acesso em: 10 jun. 2023.