

EM BUSCA DE UM PROFESSOR ERRANTE: APROXIMAÇÕES ENTRE AS IDEIAS DE JOÃO WANDERLEY GERALDI E A EPISTEMOLOGIA DA ERRÂNCIA DE JOÃO FLÁVIO DE ALMEIDA

Arthur Ribeiro Costa e Silva*
Geová Bezerra Guimarães**

Resumo: O presente artigo propõe uma releitura das ideias de João Wanderley Geraldi, que defende uma concepção interacionista radical de educação linguística, assentada na reconstrução constante da linguagem nas condições da prática de ensino e no papel do professor como parceiro do aluno no estudo dos textos e dos recursos linguísticos a serem trabalhados. A fim de atualizar a abordagem da obra geraldiana, aproximamo-la da epistemologia da errância proposta por João Flávio de Almeida, que retoma de forma original as ideias da análise do discurso com o projeto de estabelecer como princípio da linguagem a hiância entre elementos linguísticos e acontecimento discursivo, problematizando a noção de erro em prol da ideia de errância dos sujeitos e dos sentidos.

Palavras-chave: Interacionismo; João Wanderley Geraldi; Ensino de português; Epistemologia da errância.

THE QUEST FOR A WANDERING TEACHER: BRINGING THE IDEAS OF JOÃO WANDERLEY GERALDI CLOSE TO THE WANDERING EPISTEMOLOGY BY JOÃO FLÁVIO DE ALMEIDA

Abstract: This paper proposes a reinterpretation of the ideas of João Wanderley Geraldi, who stands for a radical interactionist approach of linguistic education, based on the constant reconstruction of language in the conditions of teaching practice and on the role of the teacher as the student's partner in the study of texts and linguistic resources to be worked on. In order to update the approach of Geraldi's work, we bring it close to the wandering epistemology proposed by João Flávio de Almeida, which brings up an original view of discourse analysis with the project of establishing as the groundwork of language the gap between linguistic structure and discursive event, questioning the notion of error in favor of the idea of the wandering of subjects and meanings.

Keywords: Interactionism; João Wanderley Geraldi; Language teaching; Wandering epistemology.

Introdução: por que ler Geraldi hoje

A partir de meados dos anos 80, quando a formação de professores já colhia os primeiros frutos da popularização da linguística nos cursos de Letras, ocorrida nos anos anteriores, surgia no Brasil uma obra espantosa, que impressionava tanto pelo ineditismo com que olhava para o trabalho com a linguagem na escola quanto pelo profundo alicerçamento de suas ideias na práxis pedagógica e no diálogo com professores do ensino básico, algo que até então não se tornara o lugar-comum que atualmente é. Tratava-se dos textos de João Wanderley Geraldi, à época já professor da Universidade de Campinas e pesquisador em análise do discurso e formação de professores. Com a publicação de *O texto na sala de aula*, em 1984, Geraldi marcou seu nome como um dos principais difusores de uma concepção interacionista de ensino de língua, aptidão confirmada, em seguida, com a publicação de obras como *Portos de passagem* (1991), *Linguagem e ensino* (1996) e *A aula como acontecimento* (2004), dentre vários outros livros, capítulos e artigos, além das entrevistas e palestras concedidas para várias publicações acadêmicas, eventos e canais na *internet*. Geraldi é, porém, muito mais do que um autor célebre e produtivo: é sobretudo um intelectual público, um ativista político que nunca abandonou o diálogo com os profissionais da educação e, mesmo com idade avançada, segue aceitando convites para conversas com professores, momentos sempre intensos e muitas vezes tensos, em que a troca de opiniões é aberta e franca e o pensamento geraldiano, marcadamente demolidor do senso comum, costuma impressionar os docentes acostumados à cultura escolar e mesmo incomodar os mais aferrados a ela.

Se, por um lado, o tempo foi generoso com Geraldi e manteve o vigor de sua obra, o mesmo talvez não se possa dizer do campo do ensino escolar de língua, em que há um descompasso ainda pouco compreendido entre o progressismo de documentos oficiais e da formação da maior parte das universidades e um conservadorismo resistente ainda encontrado na maior parte das escolas. Diálogos com professores já formados e estudantes de graduação em Letras indicam que há concepções tradicionais acerca de língua, texto e gramática que a formação acadêmica parece ter grande dificuldade de confrontar. Ao se avaliar um texto, ainda se olha bem mais para aspectos

microestruturais como ortografia, pontuação e paragrafação, enquanto pouco se fala de intencionalidade, progressão, instâncias enunciativas e discursivas; ao se falar sobre gramática, ainda se idealiza um saber metalinguístico sobre a língua apartado do conhecimento epilinguístico e da mobilização de recursos expressivos para a interação verbal. Por outro lado, as inovações que surgem e se popularizam na escola, como o trabalho com gêneros discursivos, com frequência parecem mais restringir do que alargar os horizontes do ensino-aprendizado, deixando-se de lado o trabalho mais atento com as idiossincrasias de cada texto em prol do ensino de características genéricas às quais o texto deveria se alinhar. Em outras palavras, “o conceito de gênero permite aplicar sobre o texto grades de análise baseadas em características supostas do gênero, liberando o professor da necessidade de lidar com a singularidade que o texto sempre ameaça trazer com seu advento” (Fairchild, 2012, p. 134).

Na crise instaurada a partir dessas contradições, qualquer solução possível é complexa, passando certamente por uma reestruturação curricular das instâncias formativas e por um debate profundo sobre princípios do trabalho com a linguagem, além de um aumento real do investimento do Estado na educação para além da propaganda oficial. É por isso que reler os textos de Geraldi hoje é uma tarefa, a nosso ver, necessária: por parecer evidente que inovações pedagógicas descoladas de concepções filosóficas consistentes e de uma compreensão bem formada acerca das questões históricas e sociais que perpassam os problemas do ensino tendem a ser fagocitadas pela tradição escolar e acabam produzindo efeitos muito distantes da boa vontade de seus divulgadores. Para além disso, como esboçamos em Silva (2021), entendemos ser necessário retomar uma certa abordagem do interacionismo, que optamos por chamar de *radical*, que o liberte tanto do ranço centrípeto que parece ter dominado o ensino de gêneros textuais quanto do cognitivismo subjacente à maior parte das atividades de leitura produzidas sobre a base interacionista, que acaba oferecendo um caminho único para a interpretação do aluno. As obras de Geraldi, sintomaticamente, são muito pouco presentes nesses trabalhos recentes que, professando o interacionismo ao cabo, terminam, ao fim, em uma ideia de leitura como um processo linear. É justamente em Geraldi, portanto, e na ênfase que o autor dá ao debate sobre a reificação dos conteúdos de ensino

e à compreensão da identidade docente situada historicamente, bem como nas noções de singularidade, de ação linguística, de devolução da palavra, entre outras que sua obra desenvolve, que pretendemos encontrar as ferramentas para resgatar esse interacionismo radical, que recoloca também o professor no lugar de interlocutor, e não de mero aferidor.

Julgamos que esse projeto de resgate do pensamento de Geraldi não poderá ser feito sem um alicerçamento no campo que, mais ou menos explicitamente, fundamentou toda a sua reflexão sobre a linguagem: a análise do discurso. Temos por hipótese, de fato, que o estranhamento e a mistificação com que muitas vezes a teoria do discurso ainda é vista pelo estudante e pelo profissional de Letras são corresponsáveis pelas distorções do interacionismo que observamos nas escolas. Assim, optamos por, neste artigo, aproximar o pensamento de Geraldi do empreendimento da *epistemologia da errância* de João Flávio de Almeida. Trata-se de uma releitura bastante original das ideias de Michel Pêcheux, que busca ressaltar no pensamento deste autor uma dimensão revolucionária que fora um tanto embaçada pelo percurso histórico do campo. Nesta dimensão, o axioma da AD segundo o qual “algo fala antes, em outro lugar e independentemente” (Pêcheux, 1995, p. 162), que redundava no conceito de pré-construído (Henry, 2013; Pêcheux, 1995), estabeleceria uma ruptura definitiva com qualquer possibilidade de compreensão dos sentidos sob uma base estável; na realidade, os sentidos estariam em permanente errância, fluindo livremente entre o enunciado e o já-dito. Para Almeida (2019), essa descoberta dos estudos do discurso teria grandes consequências não apenas para o que conhecemos sobre a linguagem, mas também para todo o fazer científico e para a compreensão da própria condição humana sobre a Terra; daí ele optar por nomear seu trabalho como uma *epistemologia*, e não apenas como uma reflexão ou uma aproximação conceitual.

Antevê-se desde já que João Flávio, tal como João Wanderley, compartilham mais do que apenas seus prenomes, aproximando-se também quanto à ousadia filosófica, quanto à originalidade e à singularidade com que abordam seus objetos. Com o presente artigo, gostaríamos de compartilhar dessa postura, e oferecer à celebração do pensamento de Geraldi uma releitura de sua obra que ultrapasse a homenagem e possa tomar lugar na prática efetiva

de todo docente em geral e do professor de língua em particular. Portanto, entre o resenhar e o também filosofar deste artigo, entrecruzam-se o trabalho linguístico de professores que, em continuidade com as experiências de outros, seguem a busca movente por professores errantes.

1 O interacionismo radical de João Wanderley Geraldi

Iniciemos com as palavras de Geraldi em uma de suas ótimas entrevistas mais recentes, ao ser perguntado pelas professoras Lívia Suassuna e Rosângela Bernardino sobre como tornar a discursividade um parâmetro mais presente no trabalho de ensino da escrita na educação básica:

A discursividade somente se tornará uma baliza quando professores e alunos se compreenderem como parceiros que se debruçam sobre temas que lhes interessam! Não sobre o que lhes impõem como “programa” para dar conta da preparação para as “avaliações de larga escala” que estão comandando o ensino brasileiro!!! Lembremos: os parâmetros curriculares foram elaborados para que houvesse uma base para as avaliações nacionais! Não esqueçamos que a “novidade” educacional trazida pelo neoliberalismo foi a avaliação de larga escala para comprovar que este “mercado” entre às mãos do público não vai bem e, por isso, deve ser “privatizado”. (...) Ora, o tema da “avaliação, revisão e reescrita textual” está muito longe de se preocupar com os exames nacionais e regionais (ou até municipais). Trata-se de um debruçar-se sobre os recursos expressivos mobilizados pelo autor do texto e, pensando neles, encontrar outros recursos disponíveis para dizer de forma a atender os objetivos do autor: de forma mais contundente; de forma mais metafórica; de forma mais suave; de forma mais literária; de forma mais lógica; de forma argumentativamente mais forte etc. (Geraldi, 2017, p. 494).

Dado que a pergunta mencionava especificamente o ensino da escrita, o professor poderia ter respondido de forma mais direta, abordando apenas as relações pedagógicas que se dão *in praesentia* entre professor e aluno. Mas ele opta por relacionar essa dimensão com todo um contexto social e político que afetaria o encontro na sala de aula; no caso, o surgimento dos parâmetros curriculares e sua relação com as avaliações em larga escala. Wanderley declara

e reitera que os parâmetros, por seu vínculo direto com a ideologia neoliberal, não devem ser tomados como referência para um trabalho interacionista consistente. É uma denúncia do caráter ideológico dos documentos oficiais, que desvela os interesses de classe que estão em sua base material. Geraldi se coloca, assim, bem longe da visão sobre os documentos oficiais que encontramos com frequência, mais ou menos explicitamente, em artigos, dissertações e teses acadêmicas do campo de ensino de língua, em que a citação desses documentos se dá de forma bastante complacente, se tornando quase indistinguível da propaganda oficial.

É observando essa postura crítica que podemos começar a entender por que chamamos de *radical* a postura de Geraldi. Essa nomeação nada tem de pejorativa; é, antes, fiel à etimologia da palavra, que se relaciona a alcançar a raiz, a encontrar o ponto mais profundo de um objeto ou de um problema. O problema didático, para Geraldi, não tem possibilidade de compreensão ou de intervenção nos limites da didática, mas apenas no contexto socioeconômico que a sustenta. Assim, o professor evita uma abstração que ignore a base ideológica do processo, mas tampouco recai em uma outra abstração que deixe de lado a práxis pedagógica, pois, na mesma resposta, propõe um procedimento concreto de ação em sala de aula (“debruçar-se sobre os recursos expressivos mobilizados pelo autor do texto e, pensando neles, encontrar outros recursos disponíveis”). Eis uma demonstração sumária da radicalidade do pensamento geraldiano, que em seguida exploraremos por meio de suas principais obras.

Em *O texto na sala de aula*, publicado pela primeira vez em 1984, encontramos um Geraldi envolvido diretamente com a formação de professores e com a mobilização da classe docente em prol de mudanças na educação, e talvez por isso preocupado em encurtar o trajeto entre a reflexão e a ação. Resulta disso uma abordagem bastante sucinta dos fundamentos norteadores do ensino de língua, o que ele faz no breve capítulo intitulado *Concepções de linguagem e ensino de português*, em contraste com a proposta minuciosa de prática de ensino de língua, constante do alentado capítulo *Unidades básicas do ensino de português*, em que se detalha um caminho metodológico que é oferecido explicitamente como sugestão aos docentes do ensino básico, deixando transparecer o desejo do autor de ver a proposta concretizada no

trabalho dos professores, embora Geraldi alerte várias vezes que não deseja oferecer receitas ou roteiros, mas possibilidades.

Em *Concepções de linguagem e ensino de português*, o autor procura defender uma postura interacionista do professor de língua, o que já se antecipa na citação de Mikhail Bakhtin que epigrafa o texto. Em um cuidadoso movimento discursivo, Geraldi inicia apontando o “fracasso da escola” em proporcionar aos estudantes acesso aos saberes e às práticas socialmente prestigiadas, mas alerta que “reconhecer (...) tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino” (Geraldi, 2012a, p. 39). O que se quer buscar, portanto, é “um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos”. Esta introdução pode fazer o leitor inferir que as ideias de Geraldi sofrerão do mesmo defeito de muitas propostas contemporâneas para o ensino: a capitulação diante da estrutura escolar já existente, avançando pouco em relação ao já estabelecido. Não é, porém, o que se verificará; Geraldi oferecerá um percurso de trabalho que, se é simples no que se refere aos métodos quase artesanais que são mobilizados, é bastante arrojado se olharmos para a distância que a separa do que se faz efetivamente na aula de português.

Essa proposta é apresentada em *Unidades básicas do ensino de português*, segundo capítulo de autoria de Geraldi no livro. Embora o autor advirta que “essas sugestões não podem ser tomadas como um ‘roteiro’” (Geraldi, 2012b, p. 59), o que ele produz é de fato um plano de organização da atividade de sala de aula que resulta detalhado demais para não ser como roteiro considerado. Esse plano é dividido em torno de três atividades: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística.

Geraldi expõe objetivamente seu programa, em que o trabalho com a leitura propõe uma divisão entre leitura de textos longos, cuja leitura deve ser avaliada quantitativamente pelo professor, e de textos curtos, com os quais o autor defende que o professor pode “exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade” (Geraldi, 2012b, p. 64), selecionando-os a partir de uma intenção consciente de fornecer aos alunos chaves interpretativas

diversificadas sobre os temas que se apresentem na aula. A proposta de trabalho com a escrita indica a produção de textos narrativos, descritivos, dissertativos, normativos e de correspondência, com temas e objetivos variados, que o autor propõe de acordo com o ano cursado pelos alunos. Geraldi reitera várias vezes a necessidade de os textos não serem descartados imediatamente, mas receberem interlocução, ou seja, serem apresentados para a leitura dos próprios colegas de turma e também de pessoas de fora. Já o trecho sobre a prática de análise linguística serve basicamente à apresentação de critérios de avaliação de acordo com o tipo de texto. Citem-se alguns exemplos: para os textos narrativos, deve-se discutir se o texto “contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê?”, se “a sequenciação do acontecimento corresponde à história narrada” e se “o que está faltando é importante” (Geraldi, 2012b, p. 77); para os textos de imprensa, postula-se “levar em conta a clareza, a objetividade e a fidelidade aos fatos” (Geraldi, 2012b, p. 79).

O que se pode concluir a partir dessa retomada dos dois primeiros capítulos de Geraldi em *O texto na sala de aula* é que o autor transita entre duas posições enunciativas: a do acadêmico, que visa a provocar reflexão e conferir profundidade filosófica à prática nas escolas, e a do formador de professores, que visa a fornecer caminhos explícitos de trabalho na escola tentando não abandonar as raízes teóricas. Essa transição, porém, não recebe ainda seu melhor acabamento no limite deste segundo capítulo; enquanto a economia do deslinde teórico anterior faz o esforço filosófico interacionista de Geraldi se reduzir a uma espécie de pragmática aplicada, o esforço de detalhismo da proposta de intervenção na prática, por outro lado, se distancia demais dos fundamentos interacionistas e resulta excessivamente dependente do controle do professor sobre as atividades, concebendo ainda o docente como avaliador das produções dos alunos e instância decisória única do caminho a seguir a partir da escrita de um texto. Interessante notar, neste ponto, como a alusão que Geraldi faz algumas vezes, de maneira muito ligeira, ao longo do capítulo a professoras que colocaram em prática suas propostas funciona não como ilustração, como parece ser a intenção do autor, mas como *álibi*, um argumento que libera o autor das complicações da prática às quais sua proposta inevitavelmente conduz.

É mais adiante, nos textos que abordam mais detidamente a leitura e a escrita, que se dará a ver a melhor versão do pensamento renovador de Geraldi. São eles os capítulos *Prática de leitura na escola*, *O circuito do livro e a escola* (escrito a quatro mãos com Maria Nilma Goes da Fonseca) e *Escrita, uso da escrita e avaliação*. Aqui, o autor afia sua navalha retórica e chega a consequências muito objetivas da concepção interacionista para o trabalho de ensino, enfatizando o contraste entre o que chama de “prática linguística efetiva” com o que se faz na escola, que seria mera “simulação” do uso da linguagem.

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística (Geraldi, 2012, p. 90).

O que o autor propõe como escrita, leitura e análise linguística “efetivas” passam, portanto, por uma mudança de postura do professor em relação ao objeto de trabalho e em relação à sua própria função no processo. Em vez de delimitar de antemão os temas, os objetivos e as maneiras de fazer o texto escrito e de interpretar o texto lido, o professor deve assumir uma postura aberta e investigativa, permitindo que emergjam no processo as posições e as decisões dos alunos em relação ao que fazer e a como fazê-lo; ao invés de se colocar como impositor, fiscalizador e avaliador do trabalho dos alunos com a linguagem, o professor deve se tornar um interlocutor, assumindo uma postura dialógica, colocando-se ao lado do aluno, e não acima dele, durante a leitura e a escrita, e contribuindo com provocações e sugestões, não meramente com correções no nível microestrutural.

Em conjunto, esses três derradeiros capítulos de Geraldi em *O texto na sala de aula* conseguem traçar um quadro consistente, muito embora breve, dos fundamentos de trabalho desse professor que adota uma postura diferente. Em *Prática de leitura na escola*, a ideia se subsume quando o autor afirma que, “na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse

diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis” (Geraldi, 2012c, p. 92); já em *Escrita, uso da escrita e avaliação*, a conclusão da crítica tecida por Geraldi é que “precisamos nos tornar interlocutores [do aluno] para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (Geraldi, 2012d, p. 128).

Chama atenção que essas duas afirmações são diretamente vinculadas a uma problematização das condições concretas de interação da escola, que leva o autor a apontar o que aparece ora como “função” (Geraldi, 2012c), ora como “jogo da escola” (Geraldi, 2012d), que restringe a palavra do aluno ao fornecer a ele, por meio da figura de autoridade do professor, modelos do que se deve falar e da maneira na qual se deve falar, não importando a articulação em uma intenção comunicativa, em uma subjetivação. Ora, a nosso ver, é justamente a necessidade de jogar, ainda que parcialmente, esse “jogo da escola” que leva Geraldi a traçar uma linha rígida de atividade de leitura e de avaliação do texto escrito nos dois primeiros capítulos; aqui, contudo, o autor põe em segundo plano esta proposta em favor de um princípio interacionista de base, que, uma vez aceito pelo professor, libera-o para agir sobre a atividade linguística dos alunos de formas múltiplas e imprevisíveis, em uma busca constante de diálogo direto com o que cada um lê e escreve e com a forma com que o faz.

Fica evidente, portanto, que, malgrado as limitações teóricas e práticas registradas em parte dela, já está presente na participação de Geraldi em *O texto na sala de aula* uma abordagem do interacionismo que chega às suas máximas consequências. Está presente nos dois primeiros capítulos uma proposta de que o docente se valha de sua autoridade professoral, historicamente estabelecida, para direcionar os alunos a uma determinada maneira de ler e de escrever, o que supõe uma intervenção mais rígida sobre a atividade linguística dos alunos; porém, em seguida, essa ideia dá lugar a uma interpretação mais livre do interacionismo. Isso já antecipa uma radicalidade do pensamento geraldiano, que o autor desenvolverá em *Portos de passagem*, obra que passamos a abordar agora.

O conteúdo de *Portos de passagem* pode ser considerado como desdobramentos das práticas de ensino de português propostas em *O texto na sala de aula*. Na introdução, discorrendo sobre a dualidade bancário/professor, profissionais/professores, Geraldi retoma a denúncia da já rotulada “crise na escola” para justificar a necessidade de formações complementares por meio de “capacitações e reciclagens pedagógicas”, indicando que o saber acadêmico é a fonte única (ou principal) das ações do professor em sala de aula, tornando-o um eterno proletariado do fazer pedagógico, posto que nessa visão “o trabalho não forma”. Essa inculcação ideológica de se estar sempre incapacitado, ainda que já habilitado para tal, “permite a manutenção do sistema como um todo” (Geraldi, 1997, p. XXI). Nota-se aqui a preocupação do autor de iniciar a reflexão sobre a atividade escolar a partir da descrição das condições de produção dessa mesma atividade, ou seja, a partir dos sentidos sócio-históricos que constituem a profissão docente. Com isso, o autor reforça e desenvolve o que já afirmara em *O texto na sala de aula*: que nenhuma atividade de ensino está isenta de uma tomada de posição, que é política, ainda que o autor evite este termo.

E é justamente uma tomada de posição que vai ocupar toda a primeira parte de *Portos de passagem*, dessa vez sobre a língua. Aqui encontramos aquilo que ficara faltando em *O texto na sala de aula*: uma abordagem ao mesmo tempo consistente e longa do interacionismo linguístico, que fornecerá indícios definitivos do radicalismo teórico do autor. O autor dá atenção inicialmente à questão da historicidade da linguagem, e de como ela permite superar ao mesmo tempo a visão da língua como transparente e como totalmente indeterminada: se a língua é trabalho histórico, há sentidos construídos que serão reiterados nas novas interações, mas, se o trabalho histórico é incessante, também há a possibilidade de construir novos sentidos no momento mesmo do ato de enunciação. Isso será ilustrado na sequência do livro com a descrição, preñe de exemplos, que o autor faz das ações linguísticas, divididas em ações com, sobre e da linguagem. Fica evidente que, para Geraldi, o interacionismo pressupõe uma língua em constante movimento, em que recursos linguísticos não têm funções unívocas, mas são passíveis de constantes atualizações, sempre vinculadas a contextos determinados.

Outra faceta do interacionismo radical de Geraldi, que antecipamos na abertura dessa seção, mostra-se especialmente em *Portos de passagem*: a preocupação em situar os problemas do ensino e da profissão docente em seus contextos históricos e políticos, e a enunciação de propostas de intervenção na prática apenas a partir desta situação. É assim que a segunda parte de *Portos de passagem* é dedicada a uma longa contextualização da história da profissão docente. Geraldi explica que ocorreu ao longo dos séculos uma passagem da identidade do professor como produtor de conhecimentos para uma identidade de transmissor de conhecimentos produzidos por outrem. O professor deixou de ser um especialista na área em que atuava, característica especialmente presente nos mestres da Antiguidade e do medievo, para ser um capataz, um reproduzidor de ordens e conteúdos descobertos alhures, em outras instituições, o que confere à escola uma necessidade eterna de buscar adequação ao conteúdo emanado delas, o que fica evidente no surgimento do discurso da “atualização do professor”, da “formação continuada”. A consequência para o professor é que,

Como se trata de achar um modo de transmitir, com certa facilidade, as informações colhidas no estudo dos resultados da pesquisa, o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva (Geraldi, 1997, p. 89-90).

Nesse contexto, o terceiro capítulo de *Portos de passagem* anuncia desde o título a busca de alternativas ao trabalho pedagógico, e apresenta a mesma divisão em tópicos do segundo capítulo de *O texto na sala de aula*: prática de leitura, prática de produção de texto e prática de análise linguística. No entanto, constata-se uma impressionante diferença entre o que Geraldi apresenta lá e cá: em *Portos de passagem*, a tentativa de dialogar com o contexto da prática é bem mais produtiva, pois Geraldi deixa claro que a proposta interacionista de ensino surge como resposta a hábitos escolares arraigados que, em consequência do processo histórico de formação da identidade docente, exposto nos capítulos anteriores, apresentam os objetos de ensino, nesses três eixos, sob vieses limitantes, que impõem verdades cristalizadas.

Assim, a produção de textos é marcada pela insistência do professor e pela reprodução pelo aluno de modos de uso da linguagem que a escola cristalizou. A leitura, por acontecer apenas como “um meio de estimular operações mentais” (Geraldi, 1997, p. 170), quase sempre vinculada a perguntas didáticas, perde as características que as leituras têm fora da escola, que Geraldi apresenta em três possibilidades: ler para buscar informações, ler para estudar o texto e ler para usar o texto para um objetivo posterior. Nada disso se faz na escola, pois se lê apenas para cumprir a tarefa proposta pelo professor. A análise linguística, por sua vez, que se realiza na escola apenas pela prática de “partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão” (Geraldi, 1997, p. 191).

Percebe-se claramente, assim, a continuidade na crítica feita por Geraldi nesses três eixos de ensino de língua. Ela reside na dicotomia *produção/reprodução*: enquanto a escola se limita a reproduzir respostas prontas de antemão por meio de perguntas artificiais, o interacionismo propõe que a escola seja o próprio local de vivência a partir da qual se produzam as perguntas e as respostas, que podem ou não coincidir com perguntas e respostas já acumuladas pela vivência anterior, mas, coincidindo, surjam como uma atualização do passado e não como repetição dele. Em suma, o interacionismo que aqui chamamos de radical é aquele que abre espaço para uma vivência intrínseca à atividade pedagógica, sem higienizá-la por meio de planos rígidos.

2 A epistemologia da errância: uma concepção discursiva de conhecimento

Nos últimos anos, o campo da Análise do Discurso (AD) brasileira passou por diversas celebrações e ganhou trabalhos historiográficos e memorialísticos que visavam a resgatar obras seminais de pesquisadores que, décadas atrás, fizeram as primeiras aproximações entre as teses de Michel Pêcheux e os temas da sociedade brasileira. Além das homenagens à Eni Orlandi e à sua vasta obra, que tematiza com um olhar discursivo questões da dinâmica urbana, da disputa pela terra, da identidade indígena, do ensino da leitura e da escrita, entre várias outras, foram objeto de estudo também autores menos conhecidos, mas também

importantes, como Maria Emilia Amarante Torres Lima (Souza, 2021) e Carlos Henrique Escobar (Kogawa, 2015). Esse movimento de retorno ao passado para compreensão das bases históricas do desenvolvimento do campo é fundamental, não apenas para registro, mas principalmente para provocar reflexão sobre o estado atual da AD no Brasil, em que os trabalhos produzidos apresentam uma heterogeneidade sem precedentes, por vezes se distanciando de certos fundamentos que não deveriam ser, a nosso ver, ignorados. Tão importante quanto esse olhar retrospectivo, porém, é um movimento prospectivo, que, partindo dos fundamentos da teoria do discurso, movimentem-nos em direção à compreensão da sociedade atual, discutindo problemas contemporâneos assim como os fundadores do campo no Brasil buscaram fazer em suas épocas.

Entre os trabalhos que se lançam a esse segundo objetivo está o de João Flávio de Almeida, que, com a publicação de *Epistemologia da errância* em 2019, colocou-se como um dos autores mais inovadores e provocativos do campo da AD no Brasil. O objetivo de João Flávio é demonstrar a existência de uma ordem discursiva, e não lógica, da assunção de erros na ciência e na vida social, denunciando a ideologia que sustentou historicamente a negatividade do erro e defendendo a partir disso a adoção da errância de sentidos e sujeitos como princípio fundamental da linguagem e do conhecimento. Aproximando-se da literatura por meio de citações de Dom Quixote e de um estilo misto entre a resenha de obras acadêmicas e o ensaio filosófico autoral, João nos oferece um surpreendente antimanual, que abre, a nosso ver, diversos caminhos de pensamento muito interessantes. A fim de cumprir o objetivo deste estudo, qual seja, o de aproximar a noção de errância do interacionismo radical de João Wanderley Geraldi, exporemos, em linhas gerais, os argumentos presentes em *Epistemologia da errância* (Almeida, 2019).

O ponto de partida de João é uma hipótese ousada: a de que existiria uma dimensão errante do uso da linguagem e da produção de conhecimento, na qual os parâmetros epistemológicos tradicionais, que tendem a perseguir saberes verdadeiros, não se aplicariam, pois a errância “acolhe o erro como aquilo que reconduz à errância, o estado *linguageiro* onde não existe erro nem acerto” (Almeida, 2019, p. 20, *grifo do autor*). Aqui, o erro não seria uma parte da

experiência humana a ser perseguida, isolada e esquecida, mas sim um fato incontornável, constituinte intrínseco de todo saber e de todo sentido. Para balizar sua busca por essa dimensão errante, o autor retoma uma série de pensadores da filosofia ocidental, analisando como cada um tratou a questão da verdade e do equívoco. Assim, ele nos mostra que Platão manifestou a primeira visão idealista da verdade, em que esta estava relacionada ao ser, ou seja, ao formato ideal de existência de algo, e que Aristóteles tornou esta visão mais concreta, ao afirmar que a existência do ser demanda uma substância, uma realidade material, e que o erro e o acerto não estão nas coisas em si, mas no *juízo*, isto é, nas relações construídas entre elas pelo intelecto humano, que podem ou não ter correspondência com as relações naturais. Almeida (2019) afirma ter sido esta uma primeira assunção da dimensão discursiva do erro que persegue na epistemologia da errância, embora ele ainda fosse ali definido apenas como negação da verdade, visão que perdurou por toda a Idade Média, em que o discurso religioso teve intrínseca relação com a filosofia.

O pensamento cartesiano, imbuído pela investigação racionalista e dualista da língua, influencia a ordem científica, moldando a produção do conhecimento nos estudos da linguagem. A matematização de uma língua ideal é um princípio base, e o método para isso envolve a divisão dos fenômenos linguísticos em segmentos analisáveis menores, a exemplo da estratificação de sons e letras, sílabas, palavras, frases. O real parece ser maquinado por uma sistematização racional da língua.

Após esse panorama da história da filosofia, João Flávio passa a se dedicar mais pontualmente à seguinte questão filosófica: existe continuidade entre causa e efeito dos fenômenos naturais e sociais, ou tal continuidade é apenas um artifício da ciência? Argumentando a partir de Hume e Lacan, o autor conclui que, por serem ontologicamente diferentes, causa e efeito sempre deixam entre si uma hiância, uma separação. Para Almeida (2019), o que Michel Pêcheux faz ao fundar a sua Análise do Discurso é, no fundo, descobrir a descontinuidade fundamental entre signo e sentido:

É aí, nesse não fechamento, nessa incompletude incontornável na cadeia contínua, que a língua perde seu caráter a-histórico,

aquela pretensa continuidade necessária que permite a ilusão de uma língua estável em que os sentidos perduram estanques durante séculos: a ficção científica (Almeida, 2019, p. 88).

A partir disso, João Flávio passa a investigar o lugar da linguagem nesse cenário, tentando localizar sua hiância constitutiva. O autor inicia esse empreendimento recuperando a relação da Análise do Discurso com o silêncio. A partir de um diálogo com textos de Eni Orlandi e Leda Tffouni, Almeida (2019) analisa o silêncio como uma zona semântica total, na qual todos os sentidos coexistem de maneira radical, sem possibilidade de separação entre o que é e o que pode ser; nele, “os sentidos são livres como as ondas do mar: contingentes, plenas, disformes, inapreensíveis. (...) o que ele significa não é um ‘nada’, uma falta, mas sim um ‘todo’ indefinível, uma pluralidade incontável e indizível de sentidos” (Almeida, 2019, p. 91).

Essa exponencialidade semântica presente no silêncio faz com que exista uma indelével interface de silêncio naquilo que é dito, tanto em cada enunciado singular quanto no conjunto do sistema linguístico; por mais que o locutor de um enunciado vise estabelecer um sentido preciso para o que diz, e por mais que a língua como sistema seja trabalhada pelos falantes para que cada elemento expresse um significado estável, fazendo tentativas de corte no silêncio para instaurar a significação, há sempre a insistência do silêncio, que envolve e se imiscui na expressão com sua totalidade de sentido. É por isso que o falante é incapaz de controlar totalmente o sentido do que diz, assim como é impossível a língua conseguir recobrir todos os significados possíveis.

Esse escoamento de silêncio para o interior da língua, através da hiância que separa e opõe língua/silêncio (...) é a presença do impossível na palavra, da não-estabilização plena dos sentidos, ou seja, é a cissura por onde a contingência e o possível emanam do silêncio e se instalam no interior da palavra e da língua. Assim, por mais que se façam cortes no silêncio em sucessivas e intermináveis tomadas de palavra, explicações, aulas, sermões, comícios, palestras e discussões, o silêncio que emana pela hiância traz consigo o impossível para o interior da linguagem: é a impossibilidade de tudo comunicar, a impossibilidade da clareza plena e da estabilização completa (Almeida, 2019, p. 95).

A partir disso, João Flávio passa a buscar na história e na filosofia da ciência, bem como nos fundamentos do marxismo e da própria linguística, dados que indiquem a existência de tentativas de *sedentarização*, que ele define, a partir de uma analogia com a passagem do homem pré-histórico de errante a sedentário, como o apagamento dos sentidos outros que, na dimensão total do silêncio, estariam disponíveis em potencial a construir relação com um elemento linguístico ou com um objeto cultural. Para o autor,

este gesto se funda sobre o estabelecimento de vínculos que desejam trapacear a história, apagando a contingência e instaurando uma suposta necessidade de que aquilo que 'é' assim o foi e assim será. A sedentarização é a obliteração da movência, é o embotamento das possibilidades, é o estancamento do vir-a-ser (Almeida, 2019, p. 108).

Ainda que produza uma visão crítica da sedentarização, João admite ser natural, por assim dizer, da língua, a partir do momento em que se oferece como instrumento de comunicação, o esforço de bloquear os sentidos múltiplos do silêncio em prol de um alinhamento mínimo de significado que permita a intercompreensão. É aí que chegamos ao tópico que depois emerge como a principal preocupação de João Flávio: o papel da ideologia, que ele afirma que seria a responsável por instrumentalizar as sedentarizações surgidas no processo comunicativo da língua. Essa instrumentalização é como que um segundo nível da sedentarização, uma etapa na qual ela deixa de ser mera conveniência social e passa a ser meio utilizado por um campo de atividade humana para produzir e justificar seu próprio discurso. É isso que acontece largamente, ainda segundo Almeida (2019), na história da lógica e da ciência, que pode ser contada como a busca de uma "língua perfeita" que permita a categorização exata da realidade e a enunciação de leis que regeriam os processos do real.

Examinando, em seguida, a abordagem crítica de Louis Althusser da história da filosofia, João aponta no autor francês uma reflexão semelhante à sua: houve ao longo do tempo um esforço filosófico de caracterizar a realidade como um conjunto de relações que sempre existiram, e que poderiam ser descritas em termos de essências que explicariam o porquê de as coisas serem

de um jeito e não de outro. Estudando a construção de relações no real, João Flávio explica, com Althusser, que esse esforço é uma “tentativa ideológica de apagar o caráter histórico dos encontros” (Almeida, 2019, p. 120). Reconhecendo essa historicidade, assume-se que as coisas que existem são postas em relação não por qualquer característica intrínseca delas, mas pela ação dos indivíduos em sociedade, de modo que tudo que é poderia não ser, se for construído a partir de um processo histórico outro. É por isso que a *relação* é uma noção fundamental para compreender o real, pois ela permite revelar a independência ontológica dos objetos sociais e propor, enfim, outras maneiras de associá-los.

Transpondo esse mesmo raciocínio para a linguagem e para a educação linguística, diremos que toda palavra, ainda que sedentarizada pela ideologia, pode vir a encontrar seu sentido de outra maneira, e que um professor, ainda que tenha seu papel diretivo estabelecido dentro do aparelho ideológico da escola, pode vir também a se subjetivar de outra maneira no processo pedagógico. Essa conclusão, de saída, nos coloca em contato com o pensamento de João Wanderley Geraldi, como veremos.

Ao reaproximar sua teorização dos próprios fundamentos da Análise do Discurso, João Flávio se dedica longamente à questão do sujeito e das noções a ela correlatas: forma-sujeito, assujeitamento, identificação, interpelação. Ele argumenta ser essa uma questão capital para a definição de sua epistemologia da errância, pois é em sua teoria do assujeitamento ideológico que Michel Pêcheux articula a relação entre o que é e o que pode ser no sentido. Recuperando a crítica do próprio Pêcheux a sua teoria inicial sobre a questão, exposta em *Semântica e discurso*, João aponta que o autor reconheceu o idealismo subjacente à ideia de uma forma-sujeito à qual se adequasse perfeitamente o indivíduo ao enunciar: isso pressuporia uma enunciação sem falhas, em que nunca fosse possível escapar do assujeitamento e, ao fazê-lo, se valer da errância da língua para enunciar algo que não fora dito.

(...) este é o verdadeiro problema da forma-sujeito-fundamento-de-si: o interdiscurso de uma dada Formação Ideológica, se for compreendido também como espaço pleno de discurso, não permite desidentificações (no fundo do mar não existem espaços

“não-água”), mas apenas contraidentificações instrumentalizadas. Logo, só é possível ao sentido (e ao sujeito) passar de uma forma-sujeito a outra, de uma FD a outra, mas nunca se colocar fora do interdiscurso (...) (Almeida, 2019, p. 175).

A solução proposta por Pêcheux para este problema é onde João Flávio ata definitivamente sua concepção da errância com a Análise do Discurso. O autor francês resolve a contradição inicialmente instaurada aprofundando a ligação do sujeito com o *inconsciente*, particularmente com o ensino de Jacques Lacan, que insiste no modo acidental pelo qual os objetos inconscientes se imiscuem na consciência, por meio de sonhos, atos falhos, chistes, enganos surpreendentes e palavras que, de modo geral, soam estranhas ao discurso do indivíduo. É como se o indivíduo nunca pudesse ter o domínio completo de sua própria enunciação; algo nessa tentativa (ou ilusão) de domínio estaria sempre falhando. Como o inconsciente, seguindo a formulação lacaniana, é lugar do significante, isto é, lugar de constante apagamento do significado em prol de associações outras, é possível concluir que é nele e por ele que se encontra a errância da língua, que João Flávio finalmente define:

A errância é a movência intrínseca a cada parte que compõe o não-todo complexo discursivo, uma movência que se instaura justamente porque cada fragmento do sistema discursivo é separado por hiências que o projeto ideológico não é capaz de apagar, tampouco de dissimular de forma plena (Almeida, 2019, p. 179).

A resenha que fazemos do percurso teórico de João Flávio está longe de ser exaustiva. Poderíamos ainda nos enredar pela ousada abordagem que João faz da figura do errante humano pré-histórico, bem como dialogar com o vasto repertório de autores da filosofia ocidental que surgem em seu texto. Optamos, porém, por interromper aqui a retomada do desenvolvimento de sua obra, por considerarmos suficiente para o objetivo deste trabalho, qual seja, reler o pensamento de João Wanderley Geraldi a partir da epistemologia da errância. Resta, entretanto, antes de investirmos diretamente neste objetivo, apresentar um panorama da última parte de *Epistemologia da errância*, cujo objetivo

declarado é “lançar luz sobre o prejuízo secreto do ‘progresso’” (Almeida, 2019, p. 224).

Esse ‘progresso’ entre parênteses não é mera retórica: a intenção do autor é criticar a visão da ciência como baluarte do avanço da humanidade, pois, para ele, se a ciência parece expandir o conhecimento sobre o real, ela o faz restringindo as direções possíveis nas quais se pode ir para obter esse conhecimento, em um jogo de soma negativa, ao qual se atribui resultado positivo apenas pelo trabalho da ideologia. João Flávio explica que essa ilusão quanto ao caráter da ciência tem raízes na polêmica entre os filósofos iluministas e os saberes que estes precisaram enfrentar, que se baseavam na verdade da doutrina da igreja católica e na revelação pela fé. Ao se buscar derrubar esta contenção ideológica imposta pela religião, criou-se uma nova contenção, dessa vez com a lógica científica. Assim, aponta João, valendo-se do pensamento de Jean-François Lyotard, a ciência se torna o que é hoje: um saber que “ultrapassa os limites da prática científica e circula na sociedade, produzindo efeitos de sedentarização sobre os sentidos e sobre os sujeitos” (Almeida, 2019, p. 228), conferindo as chaves para uma performance “correta” do indivíduo em todos os campos da vida social.

A partir da análise de alguns exemplos de disputas e polêmicas internas da comunidade científica, bem como de processos contemporâneos de transbordamento da sedentarização científica para o controle da vida humana, João Flávio busca recuperar no discurso científico o fato que esse discurso procura apagar em si mesmo: a de que ele não é uma descrição objetiva da realidade, mas sim uma interpretação dela, e, como tal, sujeita aos efeitos da errância incorrigível da língua. Cabe, assim, a uma análise do discurso científico a descrição de suas condições de produção, que consiste em buscar as origens não-objetivas dos fatos que se apresentam como descrições objetivas, revelando o que neles há de interesse econômico, político e ideológico, e a forma como procuram impedir os erros e a errância dos sentidos e contribuem mais ou menos explicitamente para a manutenção da exploração do trabalho, da desigualdade social e da submissão dos grupos humanos aos sistemas técnicos e informacionais exógenos dos quais eles se tornam dependentes.

Dentre várias menções que João Flávio faz a questões do nosso tempo, gostaríamos de destacar uma que, na obra do autor, é bastante marginal, mas que, para os fins de nosso trabalho, é fundamental: trata-se da crítica de João a respeito da aplicação de ferramentas técnicas visando uma suposta melhoria da qualidade da educação:

(...) a maioria dos governos ocidentais aplicam projetos pedagógicos fundamentados na técnica, na eficácia, e na estabilização lógica dos sentidos (...). Não é preciso dizer que desde o letramento inicial, passando pelas etapas básicas, médias e superiores, a pedagogia ocidental se converteu em uma grande máquina de assujeitamento e estabilização de sentidos. Nossa hipótese é que este trabalho discursivo é efeito de um grande projeto de estabilização lógica dos sentidos, calcado na “eficácia” e no “progresso”, ou melhor, calcados na instrumentalização política do “erro” e do “acerto” (Almeida, 2019, p. 251).

Ao tocar, ainda que de passagem, no problema da educação, definindo-a como uma vítima a mais da entrada da racionalidade tecnocientífica em todas as esferas da atividade humana, Almeida (2019) parece ir na mesma direção em que Geraldi se moveu no percurso histórico de sua obra: os dois autores optam por não defender uma “educação” em abstrato como ferramenta de superação do silenciamento dos sentidos, de apagamento da palavra outra e da palavra do outro, mas sim apostar, previamente à definição de qualquer trabalho de ensino, em uma abordagem prévia das condições ideológicas de produção desse trabalho. Eis, assim, que João Flávio, em seu movimento errante, encontra o errante Wanderley Geraldi. Na seção seguinte, delineamos mais alentadamente o que se pode pensar a partir desse encontro.

3 A errância em Geraldi: por um outro trabalho docente

Na primeira parte de *Portos de passagem*, Geraldi afirma que “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade” (Geraldi, 1997, p. 5-6). É a partir deste breve trecho, que compõe a descrição do autor dos

fundamentos do interacionismo linguístico, que gostaríamos de iniciar a aproximação entre Geraldi e João Flávio de Almeida. Nele já se nota uma surpreendente convergência de forma e de conteúdo; o autor fala de sujeitos singulares e incompletos e de um tempo precário, em constante reconstrução. Ora, esses mesmos pressupostos estão em João Flávio, quando trata da continuidade entre o que é e o que poderia ser, da constante movência da língua, da impossibilidade de sedentarizar completamente os sentidos.

Nesta última seção, estabeleceremos um diálogo entre as reflexões de Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa e a epistemologia da errância introduzida por João Flávio de Almeida, possibilitando, a nosso ver, a passagem de um professor calcado no racionalismo, sedentarizado, portanto, para a constituição de um professor errante. Geraldi, interacionista radical, propõe uma abordagem pedagógica que transcende os limites da sala de aula, enfatizando a *parceria* entre professores e alunos no tratamento do texto e na abordagem de temas relevantes para ambos. Para ser parceiro, porém, não basta se dizer; é preciso desafiar a sedentarização dos dizeres sobre o próprio trabalho docente, buscando uma identidade profissional diferente, o que conduz inevitavelmente a uma atividade docente errante.

Podemos pensar no professor errante, portanto, inicialmente como o professor delineado em Geraldi: o que se põe ao encontro com o aluno sem verdades prontas a transmitir, mas que redescobre o conteúdo a abordar, e como abordá-lo, a cada episódio de leitura e de produção de texto; o que admite que a linguagem não é forma a-histórica e que, por isso, as estratégias de dizer não são neutras, podendo ser indiscriminadamente ensinadas, corrigidas e aplicadas a qualquer contexto, mas sim são inseparáveis dos temas abordados, das intenções comunicativas e das condições amplas de enunciação, que, por sua vez, também variam e se atualizam a cada tomada da palavra. A partir desses fundamentos, de alguma forma, e ainda que sem explorar a fundo a análise do discurso e sem falar em errância da língua e dos sentidos, Geraldi antecipou no campo da educação linguística uma crítica à sedentarização do sentido sobre ensinar português, imposta na esteira da gramática tradicional, do cânone literário e da ordem lógica de explicação dos fatos de língua. Em Geraldi, a língua é já irreduzível à racionalização, imprevisível, movente, errante, e, conforme

demonstramos, foi em uma caminhada errante que o próprio Geraldi descobriu isso.

À luz da epistemologia da errância de João Flávio Almeida, ganhamos alguns caminhos a mais para pensar esse professor errante. Ao explorar os fundamentos filosóficos da noção de errância, como mostramos, Almeida (2019) mostra que a sedentarização foi desde o início a criação de uma ilusão ideológica sobre uma suposta relação intrínseca entre dois fatos, dois objetos, dois eventos. Ora, a atividade pedagógica é eminentemente uma atividade de relação, o que Geraldi não deixa de notar. A ideologia do discurso pedagógico, no entanto, concebe uma relação vertical entre os sujeitos da educação, levando o aluno a se submeter ao plano do professor, este a buscar se adequar a programas das redes de ensino ou a metodologias aprendidas de outrem ao longo da formação, e as redes de ensino, por sua vez, a perseguirem a adequação a documentos oficiais, leis e políticas públicas. É também a isso que Geraldi se refere ao tratar do problema da proletarização do professor: afinal, “para o sistema escolar é mais importante que seus próprios agentes – principalmente dos graus inferiores de ação – se tenham por incompetentes para melhor cumprirem o papel de inculcação da ideologia da incompetência” (Geraldi, 1997, p. XX). A partir do pensamento de João Flávio de Almeida, podemos recuperar a historicidade dessas relações para afirmar que nem tudo foi sempre assim, e, afirmando a independência errante de cada um desses sujeitos, lutar pela nossa libertação como docentes das amarras das soluções técnicas, e assim conduzir também nossos alunos à busca de suas libertações das verdades escolares; em outras palavras,

que cada sujeito - professor e alunos - se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. (...) O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida (Geraldi, 2010, p. 100).

Por fim, gostaríamos de propor uma última aproximação entre Geraldi e João Flávio, baseando-nos na noção do inconsciente psicanalítico. Como vimos, João Flávio aponta que é a partir dela que Pêcheux foi capaz de superar as

limitações que a formulação inicial da forma-sujeito impunha à teoria, e também é nela que João vê o lugar da errância constitutiva da língua, na qual se podem revelar as descontinuidades entre signos e sentidos. Ora, se é verdade que o inconsciente só é acessível pela enunciação do indivíduo, como preconiza a psicanálise e como vemos diariamente no trabalho com a linguagem em sala de aula, é possível afirmar uma convergência entre esse ponto da epistemologia da errância e o pensamento de Geraldi, pois este autor insiste na instauração da aula de português como momento, sobretudo, de enunciação, onde se fale e se escreva para contar histórias, fazer e responder a perguntas, levantar questões e refletir sobre o vivido, e se leia, principalmente, para a leitura permitir novas enunciações.

Essa sala de aula/escola interacionista (e não *interativa*, jargão que vem integrando o repertório dos reformadores empresariais, o que não passa de mais uma faceta da racionalidade tecnocrata afetando a educação), por ter a enunciação como motor do trabalho, é também o espaço da errância, da emergência de sentidos outros e do questionamento sobre o estabilizado. Assim, nota-se que, relendo a obra de Geraldi a partir da epistemologia da errância, podemos dar mais atenção aos novos sentidos produzidos sobre signos antes sedentarizados, obtendo, assim, uma ferramenta a mais para lidar com o acontecimento da aula. Nesta tudo pode vir a ser, e tudo também pode vir a não mais ser, a partir de sua atualização semântica nas vozes de professores e alunos.

Notas

* Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (ProfLetras/UFGPA), Professor da Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB), arcsilva@uea.edu.br

** Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN), Professor no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), geova.guimaraes@ifpb.edu.br

Referências

ALMEIDA, João Flávio de. **Epistemologia da errância**: erro, hiância e ciência em discurso. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Sem choro nem vela**: carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 104-114.

GERALDI, João Wanderley. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista concedida a Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 490-496. 2017.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012a. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b. p. 59-79.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012c. p.88-103.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012d. p. 127-131.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

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

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

KOGAWA, João. **Linguística e marxismo**: condições de emergência para uma Teoria do Discurso Francesa no Brasil. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

Em busca de um professor errante: aproximações entre as ideias de João Wanderley Geraldi e a epistemologia da errância de João Flávio de Almeida

SILVA, Arthur Ribeiro Costa e. Desvios e discursividade em perguntas de leitura: resignificando erros no diálogo com alunos. **Re-Unir**, v. 8, n. 2, p. 179-198. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47209/2594-4916.v.8.n.2.p.179-198>.

SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. Maria Emilia Amarante Torres Lima: um resgate da memória da Análise do Discurso no Brasil. **Bakhtiniana**, v. 16, n. 3, p. 8-35. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457348332>.