

## POR QUE INCOMODAM OS GRILOS? – A RESPEITO DA PEDAGOGIA RADICALMENTE CRÍTICA DE JOÃO WANDERLEY GERALDI

Luiz Percival Leme Britto\*

**Resumo:** Apresento neste ensaio o que entendo ser o núcleo do pensamento pedagógico de João Wanderley Geraldi. Não obstante sua produção, em função da condição de linguista e de sua atuação histórica, concentrar-se no ensino escolar da Língua Portuguesa, sua tese é mais ampla, aplicando-se a toda a Educação. Ela se institui no princípio de que a relação do sujeito com o conhecimento, sendo realizada no cerne da história e implicando a apropriação crítica e dialógica do já-sabido, num processo tenso, em que coexistem o dado (o convencional, o funcional) e o novo (os outros possíveis), em contraposição às concepções pragmáticas para as quais a aprendizagem (e o ensino) corresponderia à incorporação de procedimentos e informações úteis e necessários à adequada inserção dos indivíduos na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação; Radicalidade; Subjetividade.

### **WHY DO CRICKETS TROUBLE? – REGARDING JOÃO WANDERLEY GERALDI'S RADICALLY CRITICAL PEDAGOGY**

**Abstract:** In this essay I present what I understand to be the core of pedagogical thought sustained by João Wanderley Geraldi's. Despite his production, due to his condition as a linguist and his historical performance, focus on Portuguese language school teaching, his thesis is broader, applying to all Education. It is based on the principle that the subject's relationship with knowledge, been carried out at the heart of history and implying the critical and dialogical appropriation of the already known in a tense process, in which the given (the conventional, the functional) and the new (the other possibles) coexist, in contrast to the pragmatic conceptions that learning (and teaching) would correspond to the incorporation of useful and necessary procedures and information for the adequate insertion of individuals in society.

**Keywords:** Education; Radicality; Subjectivity.

Há quarenta anos aparecia *O texto na sala de aula*, livro organizado por João Wanderley Geraldi (1984) trazendo coletânea de estudos sobre ensino de Português, produção de texto, leitura e literatura, da qual tive a felicidade de participar com um estudo sobre produção textual realizado sob orientação do próprio Wanderley<sup>1</sup>.

Vivíamos um momento particularmente intenso na educação, consequência das profundas mudanças por que passava a humanidade do pós-guerra, especialmente com a expansão das tendências libertárias (embora fosse um tempo de reafirmação do autoritarismo e do imperialismo) e consequente questionamento radical de quê, para quê e como ensinar, com a contestação do

que se chamava de ensino tradicional e, também, dos modelos da educação pragmática, de base funcionalista, que avançavam com as mudanças sociais consequentes das transformações na forma de produção, circulação e acumulação do capital (dizia-se, e ainda se diz, “demandas do mercado”).

No âmbito dos estudos da linguagem, avançavam e proliferavam perspectivas analíticas ampliadas, com aporte da pragmática, das teorias do discurso e da sociolinguística. Tinha-se evidente a diversidade e a complexidade da língua e de suas realizações, de modo que não mais cabia vê-la como um objeto estático, bem definido e garantido por normas firmes de uso. Para além de indagar como era a estrutura da língua, a linguística incluía entre suas perguntas que coisas fazemos com a língua e como se produzem os sentidos e os efeitos de sentido na interlocução.

Assim, o sujeito ganhava evidência e sua língua passava a ser a língua. Aprender a língua significava alargar-se e apropriar-se da fala do outro (a fala do mundo) como sua, afirmar-se na história comum sem ter de negar-se. Sem desprezar a pertinência das formas estabelecidas pela tradição, reconhecia-se que elas, congeladas e impositivas, negavam os sujeitos, desautorizando suas falas e os ridicularizando; a perspectiva dialógica que se enunciava punha em xeque o modelo de compreensão do que seria uma língua e contestava a ideia de uma gramática definitivamente fixada e ensinada já sem nenhuma referência teórica consistente.

O reflexo se fez imediatamente na discussão sobre os conteúdos e métodos de ensino, com a emergência de uma “nova crítica do ensino escolar de Língua Portuguesa”. Quando, por ocasião de meu doutorado, tratei desse tema, já tinha noção de que havia muitas e contraditórias “novas” perspectivas, a maioria de base acomodatória e pragmática. Contudo, em sua versão mais consistente, a crítica ao ensino convencional não se confundia com um novo método ou novos procedimentos, assumindo que caberia fazer o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma concepção de linguagem e de produção, circulação e aquisição de conhecimento completamente diferente da convencional, centrada na historicidade do sujeito e da linguagem (Britto, 1997).

Antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é

construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas ideias (Franchi, 1977, p. 25).

A uma educação comprometida com os excluídos, aberta e crítica, caberia devolver o direito à palavra – e isso incluía o direito à palavra escrita – de modo que pudessem ler, um dia, a história contida, e não simplesmente a história contada, da grande maioria que ocupa os bancos escolares (Geraldi, 1984).

Assim foi que, pensado inicialmente como subsídio para um curso de extensão em Ensino de Língua Portuguesa em 1983, oferecido pela Associação de Educação do Oeste do Paraná – Assoeste, o *Texto na Sala de Aula* tornou-se o marco daquilo que viria a ser conhecido como o ensino de Língua Portuguesa estruturado nas práticas de leitura, escrita e análise de textos, princípio que se tornou voz corrente (embora não se possa dizer que tenha sido prática corrente), servindo de base até mesmo para os dois mais importantes documentos recentes organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Nos PCN de Língua Portuguesa, o reconhecimento dessa influência é explícito. No documento do primeiro segmento do Ensino Fundamental, ao se tratar das atividades de análise linguística como elemento organizador da aprendizagem reflexiva, podendo ser epilinguísticas e metalinguísticas, ofereceu-se a seguinte nota: “Os termos ‘análise linguística’, ‘atividade epilinguística’ e ‘atividade metalinguística’ são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*” (Brasil, 1997, p. 30).

Já no documento do segundo segmento do Ensino Fundamental (então, 5ª a 8ª séries), ao se propor a organização do ensino em “dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem”, observa-se, em nota de rodapé, que

essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em Unidades básicas do ensino de Português (in *O texto na sala de aula*) e em Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa (in *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*) (Brasil, 1998, p. 35).

Sinto-me na obrigação de contar que, por ocasião da elaboração dos PCN de 5ª a 8ª séries, quando se montava a equipe de assessores da dupla de autoras responsáveis pelo documento (Maria José Nóbrega e Kátia Brakling), coube-me a incumbência de convidar o professor Geraldi para compô-la, em função da amizade e do vínculo acadêmico que mantinha com ele. Ouvi de resposta um não categórico, porque aquela proposta de documento e a política que o induzia estavam erradas de origem e não corresponderiam, no conteúdo objetivo, ao fundamento de sua concepção de educação, mesmo que parecesse conforme. Anos depois, encontrei sua resposta escrita de forma elaborada:

Com muito boa vontade, professores universitários participam dos comitês, a partir do princípio ideológico de que, estando lá, poderão fazer com que as coisas saiam melhor do que sairiam se estivessem ausentes. Mas, desse modo, acabam por referendar o modelo de implantação vertical. Tive oportunidade recente de um diálogo franco com um participante do grande comitê que está definindo a matriz de referências para a elaboração dos concursos nacionais para o magistério. A perspectiva que leva ao engajamento de professores universitários nesses processos tem sua base no fato de que tais referenciais acabarão por mostrar o perfil de professor que se deseja para o País e por isso influenciarão tanto na sua formação quanto nas práticas dos futuros docentes. Independentemente da validade desse perfil, de estar de acordo com ele, o que resulta da implantação vertical (e muito pouco democrática, porque executada por meio de provas) é uma resistência contrária dos verdadeiros agentes das redes de educação (que infelizmente tomamos como sinônimo de sistemas de ensino) (Geraldi, 2015a, p. 283-284).

A BNCC, embora (e felizmente) não traga referência à proposta de Geraldi, organiza o Ensino de Língua Portuguesa com referência ao documento anterior, reconhecendo

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Contudo, embora assim se afirme, a BNCC apresenta uma proposta de ensino e organização curricular confusa e dispersa, com tentativas esdrúxulas de

estabelecer equilíbrio de conveniência entre os “conteúdos tradicionais” e fascínio pelas novas formas de comunicação eletrônica, lá identificadas como “novas linguagens”.

A questão de fundo, para João Wanderley, estava não na simples apresentação ou na organização formal do ensino, mas no princípio ontoepistemológico de que a relação do sujeito com o conhecimento implica, num processo tenso, a apropriação crítica, dialógica, do já-sabido, em franca contraposição à visão mecanicista ou funcionalista de incorporação de procedimentos ou informações definitivos que se considerem úteis e necessários à adequada inserção dos indivíduos na sociedade.

Mais que simplesmente ensinar respostas já conhecidas (muitas vezes na forma de almanaque), a essência de sua proposição está em ensinar

as perguntas que levaram às respostas apresentadas na ciência como hipóteses. [...] Há respostas demais para perguntas nenhuma. Os conteúdos de ensino não são apresentados como os conhecimentos científicos o são: como hipóteses válidas e muitas vezes convalidadas por novos dados (Geraldi, 2014, p. 101).

Trata-se, portanto, de fazer uma educação sempre crítica e sempre em crise, que reconhece o já elaborado como realidade histórica em movimento (ou não seria histórica) e propõe aos que aprendem (e todos estão a aprender) que, operando com o conhecimento, apropriem-se enquanto sujeitos desse conhecimento, reelaborando-o e tornando-o seu.

A linguagem não funciona nem sobre a permanência constante e eterna do já dito, nem sobre a criação ininterrupta de novos recursos e novos dizeres: há história, mas a história não é somente passado, é também presente que se faz hoje com base em critérios do que se pretende para amanhã, quando o agora já será história. Em outros termos, a criação está sempre produzindo história, e a linguagem funciona nesse duplo movimento de retomada e de criação (Geraldi, 2013, p. 313).

João Wanderley Geraldi ficou conhecido como um intelectual das Letras que trouxe para o ensino de Língua Portuguesa uma perspectiva radicalmente diferente. Contudo, embora atuando essencialmente neste campo de ensino, sua contribuição para o pensamento pedagógico brasileiro é muito maior.

Arrisco-me a afirmar que o núcleo de seu pensamento se ancora sobre um fundamento: a razão só é razão se for a razão que faz o sujeito consciente de si e do mundo, o que implica a autoelaboração por meio do discurso. Não há regra ou verdade que se justifique fora dessa dialética: não há absoluto externo a qualquer pessoa, assim como não há pessoa fora da história (em que se realiza o discurso). Todo e qualquer conteúdo ou método que se queira apriorístico ou definitivo nega a subjetividade (única instância capaz de produzir a objetividade), de modo que todo gesto pedagógico tem necessariamente de centrar-se nos sujeitos e em seu processo criativo (dialético e discursivo).

Em suas palavras:

Dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais. Num tal projeto, o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante, lugar até agora reservado a “eleitos” letrados, que apresentam suas reflexões sob o grande guarda-chuva da cientificidade (Geraldi, 2011, p. 7-8).

Neste sentido, Geraldi coincide no conceito de educação e de subjetividade de Paulo Freire, embora não se ancore nas mesmas referências teóricas nem adira à visão cristã daquele educador, mesmo quando se reconhece que, para esse educador, a fé tenha como fundamento a liberdade e a emancipação da pessoa. E, como Paulo Freire, ainda que Geraldi tivesse como tema central de sua reflexão o ensino da leitura e da escrita, o marco conceitual de suas proposições é mais amplo e diz respeito à educação como um todo.

Em princípio, podemos assumir que a proposição de João Wanderley conflita intransigentemente com a educação convencional – a educação bancária, como considera Paulo Freire –, da qual obviamente recebeu desde logo rejeição absoluta. Contudo, parece-me relevante considerar duas outras percepções equivocadas de sua proposta, as quais também, de modos diversos, contrapunham-se à educação convencional. Uma é aquela que vê suas proposições como uma espécie de ajuste metodológico para ensinar o que já se ensinava e que se aproxima das tendências pragmáticas ou idealistas; a

segunda, oposta a essa, é a que, ancorando-se na Pedagogia histórico-crítica, vê nela o esvaziamento do conteúdo de ensino como o cerne da proposta, não compreendendo o princípio ontoepistemológico de sujeito que a sustenta.

A primeira, predominante e alinhada à lógica do produtivismo, da competitividade e do individualismo (pilares do atual estágio de desenvolvimento do capital), ajusta-se ao princípio da sociedade parametrizada, cuja finalidade da educação seria a de garantir os comportamentos e procedimentos exatos para a devida inserção de todos e cada um no modo de produção (o que, da fato, é um paradoxo, quando a própria dinâmica do capital é desorganizadora e destruidora de identidades e valores); para tanto, caberia definir os conteúdos aplicáveis e verificáveis pelos sistemas reguladores (as instâncias de avaliação). As pessoas podem ser diversas, ter suas predileções e peculiaridades, mas têm de estar todas aptas para serem conformes ao útil e necessário.

Em seu cerne, as muitas tendências que compõem essa corrente de pensamento embalam a ideia de submissão da educação (especialmente da educação escolar, mas também presente nas visões de que a aprendizagem assistemática pela interação com os meios de cultura é hoje prevalecente) ao princípio de que cabe aprender (e ensinar) o útil e necessário à adequada participação dos indivíduos na vida prática, laboral e “cidadã”, como aliás se consigna repetidamente no documento da BNCC, que define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver *demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (Brasil, 2018, p. 8, grifos meus).

A segunda, em certa medida diametralmente oposta a essa, projetando uma escola democrática e popular, ancora-se num princípio universalista de que é direito e necessidade de todos apropriar-se da produção intelectual e material da humanidade, de forma a constituir-se sujeito pleno de direito, o que implica a valorização do conteúdo formal, especialmente daquele que se fez clássico.

O próprio Geraldi tratou de desfazer essas interpretações equivocadas. Quanto à visão instrumentalista, ele observa o equívoco consequente da didatização dos gêneros textuais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tornam oficial esta perspectiva que centra o processo de ensino/aprendizagem no texto/discurso, mas produz um deslocamento metodológico essencial: em lugar de práticas de leitura, produção e reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados e mobilizáveis nestes processos de uso da língua (leitura e escrita), passa-se a dar ênfase aos gêneros do discurso e às esferas de comunicação social em que estes gêneros circulam. De um ensino fundado em práticas, passa-se a ter um objeto de ensino – o gênero, suas características, seu estilo, seus temas, sua esfera de circulação. Leem-se textos no gênero em estudo e pede-se a produção do aluno dentro deste gênero, independentemente de um projeto de produção que tinha como horizonte a autoria. Volta-se a produzir textos como um exercício, e não como uma prática mais ou menos equivalente aos modos de funcionamento da linguagem fora dos bancos escolares (Geraldi, 2015b, p. 58).

O que se vê é que se mantém intacto o princípio do ensino conteudista que privilegia formas fixas que devem ser necessariamente aprendidas e, para tanto, se produzem catálogos dos objetos de ensino. Mas, repare-se: está o autor negando não o valor do conhecimento (portanto, dos “conteúdos”), mas a absolutização de um conteúdo desprendido da prática e de sua historicidade e, acima de tudo, de sua apresentação acrílica, anódina. Se busco essa passagem é porque ela traz já o contraponto avançado, o qual, evidentemente, inclui a perspectiva mesma de que se poderia ensinar gramática a partir do texto e que as atividades de reflexão linguística seriam uma estratégia diferente (mais dinâmica) para atingir antigos objetivos (o ensino da norma misturado com o ensino da gramática).

Já a resposta à Pedagogia histórico-crítica e vertentes afins, Geraldi responde não diretamente falando de si, mas quando disserta sobre a concepção freireana de educação:

Se a noção de paulofreireana de conscientização demanda um compromisso histórico e se a inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, que criam sua existência com o material que a vida lhes oferece (Freire, 1979), então encontramos aqui uma oposição entre os pontos de vistas defendidos pela pedagogia crítica e pela crítica deleuziana (e de outros pensadores contemporâneos). Isto porque a concepção de sujeito que nos atribuem é a de sujeitos livres, racionais e fontes de construção deste fazer e refazer o mundo. No entanto, nada me parece mais distante do pensamento de Paulo Freire do que a admissão de uma ‘origem’ humana acabada e dada antes do homem se fazer



homem. Isto porque nas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação (Geraldi, 2005, p. 3).

Assumindo e defendendo a perspectiva de subjetividade freireana, João Wanderley insiste na historicidade dos processos formativos e das pessoas que dele participam, rejeitando qualquer modelo de sujeito metafísico. A questão, contudo, está na compreensão do legado histórico da humanidade e no reconhecimento de que há muito de ideológico nessa ideia, muitas vezes confundindo-se a legítima defesa da universalidade da produção humana com a validação de uma forma específica de conhecimento histórico, anódina e independente das disputas e conflitos sociais, especialmente no debate em torno das formas de ser e fazer a educação escolar. O próprio conceito de clássico, embora relevante, perde força quando desconsidera a história de sua constituição, usos e formas de apropriação.

Ao refletir sobre alfabetismo e educação popular (Britto, 2006), inspirado no pensamento de Geraldi, embora sem referi-lo, eu respondia a essa “visão classicista”, para a qual o processo de libertação suporia o domínio pelos trabalhadores dos instrumentos de dominação (isto é, os meios e os processos de produção da vida e da cultura). Tal imperativo justificaria o ensino dos modelos padrões e dos conteúdos próprios da escola burguesa (confundidos com cultura universal).

Conforme sublinhei na época, esse raciocínio traz consigo um duplo e perigoso equívoco. A suposição de que exista neutralidade no conhecimento, independentemente de sua história e forma de emergência, desvincula o conhecimento da história e reconhece um plano de humanidade neutro, descolado da luta de classes. Além disso, transfere para o nível da singularidade o que objetivamente se realiza na dimensão social. De fato, a hipotética aquisição desse conhecimento “neutro” apenas tornaria o indivíduo, do ponto de vista de seus valores e comportamento, um pequeno burguês ou, mais ainda, alguém que, não dispondo das regalias sociais, mantém-se ideologicamente fiel aos valores hegemônicos, um reproduzidor da ideologia devidamente instruído. Assim, qualquer crítica à educação convencional e à sociedade que a promove não se sustenta sem a afirmação de outra referência, assumindo que a definição

de conteúdos para serem aprendidos e as formas como aprendê-los estão articuladas aos interesses político-sociais de cada segmento social. Não há saber neutro, embora se possa criticamente incorporar forma de conhecimento que se criaram em outras condições, por superação dialética.

Enfim,

reconhecer isso implica reconhecer a necessidade do diálogo com as referências culturais, que representam um saber constituído historicamente e objetivamente paradigma de avaliação social. Porém, o reconhecimento da necessidade de diálogo não significa que a proposta de educação seja um método diferente de ensinar os conteúdos tradicionais. Pelo contrário, o que está em questão é a construção de outro conteúdo e outra forma de compreendê-lo, divulgá-lo e incorporá-lo, em consequência de outro modelo de educação e outra concepção de sociedade (Britto, 2006, p. 354).

Essa radicalidade implica uma aposta difícil: a de que a gente, no movimento histórico, com seus limites e potências, pode superar-se e superar a condição de alienação em que se encontra, fazendo educação não para o ajustamento, mas para a afirmação e a liberdade. De certa forma, as críticas que se querem mais contundentes a Geraldi e a Freire são aquelas que os desenham como idealistas, quase visionários, desgarrados da realidade objetiva e do plano de possibilidades, já que a proposta da aula como acontecimento (Geraldi, 2012) projetaria um professor imaginário, que precisaria dispor de um conhecimento e formação que de fato não tem.

Contudo, tais argumentos são mesquinhos e se apoiam no reconhecimento das amarras do sistema todo-poderoso e nas mediocridades humanas. A solução que oferecem, mais uma vez pragmática, seria a de uma educação planejada em que a “falha docente” fosse, se não resolvida, pelo menos reduzida ao razoável por meio de um planejamento adequado, com a oferta de materiais bem-produzidos, escolas aparelhadas e controle eficiente. Embora não se desconsiderem as condições objetivas da docência e a necessidade legítima de escolas bem construídas e aparelhadas e de formação docente consistente e permanente, não se pode aceitar que, enquanto isso, predomine o argumento pragmático de fazer o possível (aliás, sempre o que prevalecerá será o possível e para isso não é preciso fazer mais).

Contrariando essa perspectiva ajustada a uma economia planejada para a liberdade dos mercados e conforme aos planejamentos educacionais e que “sempre encontrou porta-vozes eficientes”, na mídia, e nos meios políticos e acadêmicos, há que reconhecer movimentos que “compartilham crenças e certezas nas possibilidades de ação dos sujeitos sociais, que se definem de formas distintas relativamente aos condicionamentos históricos” (Geraldi, 2007, p. 68), isto é, movimentos que apostam em outros possíveis e que teimam em ser utopia.

A ideia de utopia não é, neste caso, arregimentada para projetar qualquer fantasia idealista. Pelo contrário, trazendo Paulo Freire já na epígrafe de seu artigo em que se propõe a pensar a categoria de “sujeito” e suas implicações para o trabalho pedagógico (Geraldi, 2007), João Wanderley reafirma a ideia de utópico como projeto de sociedade, e não como algo irrealizável. Nas palavras de Paulo Freire (1979, p. 17): “a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico”.

Quero concluir esse ensaio sublinhando que a radicalidade de João Wanderley Geraldi não se fez apenas no âmbito conceitual. Sua militância, sua prática pedagógica e sua coerência política constante eram e são a expressão mesma de seu pensamento. A aposta na docência tinha como correspondência a constante convocação de docentes da educação básica para produzir e fazer com ele (fazerem eles) a pedagogia de compromisso com a transformação e com a liberdade. A atividade intelectual de Wanderley, sempre realizada com rigor e angústia entusiasmada (própria de quem não tem nem se conforma com as verdades), foi também e sempre poética e esperançosa. Por isso, é comum nos deparamos em seus textos, ao fim, com algum fragmento poético.

Eu não podia fazer diferente e busco em um de seus poetas preferidos um fragmento que bem pode ser um pedaço de sua e de minha biografias.

***Do glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos***

*Poeta, s. m. e f.*

*Indivíduo que enxerga semente germinar e engole céu*

*Por que incomodam os grilos? – a respeito da pedagogia radicalmente crítica de João Wanderley Geraldi*

*Espécie de um vazadouro de contradições*

*Sabiá com trevas*

*Sujeito inviável: aberto aos desentendimentos como um rosto*

*(Manuel de Barros, Arranjos para assobio)*

## Notas

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa. E-mail: luizpercival@hotmail.com

---

<sup>i</sup> Uma autocrítica necessária: na época, por ignorância e preconceito estrutural, dei ao texto o título completamente inadequado de “Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. Permitiu-me a história aprender que não há surdos-mudos e que os surdos têm língua própria e plena.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado Letras, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação popular. In: Cammarano González, J. L.; Batista, R. L. (org.). **Trabalho e educação – contradições do capitalismo global**. Maringá: Praxis, 2006, p. 343-357.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: **Almanaque**, 5. São Paulo, Brasiliense, 1977, p. 9-26.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula – leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Ser, falar e conhecer – ‘essencialidades’ em Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19 a 22 setembro 2005, **Anais...** 2005.

GERALDI, João Wanderley. Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir. **Revista Eccos**, n. 5, jul. 2007, p. 67-70.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem, Pensamento Crítico e Educação. In Fichtner, B. et al. (org.). **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: Edufes, 2013, p. 303-321.

GERALDI, João Wanderley. Um pensador além de seu tempo com o pé na escola – entrevista a Azevedo, I. C. M. **Interdisciplinar**, Ano IX, v.20, jan./jun. 2014, p. 95-108.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015a.

GERALDI, João Wanderley. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1, 55-64, 2015b.