

ENTREVISTA – JOÃO WANDERLEY GERALDI: UM PENSADOR ALÉM DE SEU TEMPO COM O PÉ NA ESCOLA

Isabel Cristina Michelan de Azevedo¹

Cidadão honorário do Estado de Sergipe, título concedido pela Assembleia Legislativa, João Wanderley Geraldi dispensa apresentações entre pessoas que trabalham com educação ou se interessam por esse tema; contudo, é importante ressaltar que sua carreira como professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP tem proporcionado pesquisas e reflexões que influenciam continuamente as práticas pedagógicas e a vida dos professores.

Em *O texto na sala de aula*, obra coletiva que reúne as ideias que circulavam na UNICAMP na década de 1980 e que completa 30 anos neste ano, Geraldi apresenta conceitos vinculados à linguagem como forma de inter-ação e já possibilita pensar as relações entre identidade linguística e tradição cultural, variedade linguística e variedade “padrão” de uma língua, modalidade escrita e modalidade falada, tradição gramatical em contraste com a língua em uso, além de indicar possibilidades concretas para o ensino-aprendizagem de língua materna.

Em *Portos de passagem*, prof. Wanderley, como costuma ser chamado, produz um texto fundador para a área de ensino de Língua Portuguesa, pois registra as principais concepções que permanecem em circulação em bancas de mestrado e doutorado, em congressos de Letras e Educação e, principalmente, em algumas discussões entre professores, pais, alunos e gestores, por isso foram incluídas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, publicados em 1998, embora os créditos não estejam devidamente apontados.

A reflexão que apresenta no livro *Linguagem e ensino* continua sendo única, uma vez que, além de aprofundar as reflexões acerca do ensino de leitura e produção textual, prof. Geraldi declara seu compromisso com a militância e divulgação das ideias produzidas em instâncias de poder acadêmico e político, como ministérios, secretarias de educação, universidades, etc.

Sabemos que também possui obras em parceria com Rodolfo Ilari, Beatriz Citelli e outros que se dedicam a encontrar novos caminhos para o ensino de língua

¹ Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Profletras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: icmazevedo@hotmail.com

portuguesa na educação básica, por isso é tão importante manter contato com suas ideias.

Ser um professor engajado na busca de alternativas para uma educação brasileira de qualidade talvez seja sua principal característica, e o grande motivo para ser frequentemente entrevistado por revistas acadêmicas e por instituições educacionais com perfis bastante diversos.

Tendo em vista a temática proposta para esta edição da revista INTERDISCIPLINAR, que se destina aos profissionais interessados pelo PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras, organizado como um curso de pós-graduação *stricto sensu*, que visa formar professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo território nacional –, convidamos prof. Geraldi a conversar conosco acerca das múltiplas tendências teórico-metodológicas que estão em discussão na sociedade brasileira, bem como a identificar alternativas para práticas inovadoras na sala de aula, sem perder de vista a visão crítica e responsável que deve caracterizar o exercício profissional dos professores de língua.

INTERDISCIPLINAR: Ao olhar para três de suas publicações em conjunto, *O texto na sala de aula*, *Portos de Passagem* e *Linguagem e ensino*, identifica-se um projeto reflexivo fundamentado na crítica a um modelo de ensino que tem por base o trabalho desconectado da realidade e direcionado ao ensino da metalinguagem. Quais foram suas principais motivações para a produção dessas obras? O contexto que o motivou continua presente de alguma forma nas salas de aula brasileiras?

J. W. GERALDI: Há sim um projeto que perpassa estes trabalhos, que resulta da preocupação com a escola brasileira e com o novo conjunto de alunos que passam a frequentá-la: são alunos procedentes das classes populares que num passado muito recente tinham pouquíssima escolaridade. Eu venho do ensino básico. Comecei professor de uma escola noturna e segui a tradição – ensinei gramática. Mas já no fim do segundo ano de ensino, junto com os meus alunos, percebi que o mero conhecimento da metalinguagem é absolutamente insuficiente e inadequado para a formação de uma população que tem direito à leitura e à exposição de suas ideias através de seus textos. Nestes trabalhos – e nos subsequentes – procuro deslocar o ensino de língua materna para práticas de linguagem na leitura, na produção de textos e na reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados nos textos lidos e produzidos. Com isso, pretendia abandonar o ensino de uma reflexão já pronta (as descrições da língua, sejam da natureza que forem, que se constituíam num objeto

de ensino) para práticas que levassem a compreender o funcionamento da linguagem (e não sua descrição). O pretense sucesso deste deslocamento se deve ao contexto vivido nos anos 1980: lutávamos pela redemocratização do país; logo após o término da ditadura, vivemos sob o signo da participação. Uma proposta que apontava para a emergência das histórias contidas e não contadas encontra-se com este ambiente político amplo. No espaço mais restrito do ensino escolar, há uma insatisfação generalizada com os resultados e com o ensino artificial que não diz nada aos novos alunos que ocupam os bancos escolares. Não esqueçamos: a elite brasileira sempre foi egoísta e mesquinha. Para ela nada pode ser distribuído, nem a riqueza econômica, nem a riqueza cultural. Foi preciso a excrecência de uma ditadura para que a escolaridade obrigatória do país fosse de 4 para 8 anos!!! E depois da redemocratização, para passar de 8 para 9 anos estamos levando quase um decênio!!!

Outro ambiente também foi responsável pela produção desta proposta de trabalho: no meio da pesquisa linguística, vivíamos a derrocada do estruturalismo e abriam-se as portas para estudos enunciativos e discursivos. Propor um ensino baseado nestas concepções, assumindo particularmente a concepção de linguagem que provém do pensamento bakhtiniano (embora em *O Texto na Sala de Aula* o livro não podia ainda ser citado, porque ainda não sabíamos para onde iríamos politicamente), dando importância à interação social, de que a interação verbal faz parte, foi um risco assumido naqueles tempos. E de tudo sobrou alguma coisa: uma maior atenção ao que o estudante mostra que sabe, em vez de enxergar apenas “erros”; um abandono da excessiva metalinguagem; uma visada para os usos da linguagem mais do que sobre a descrição da língua. Olhando hoje para as expressões que circulam na escola e fora dela – como produção de textos - especializando-se o termo “redação” para aquelas provas de concursos ou de avaliação – ou a expressão “análise linguística” (o adjetivo não remete à Língua, mas à linguagem), podemos confirmar, na terminologia hoje empregada, que as questões postas então repercutem ainda hoje, mesmo que os sentidos das orientações tenham se modificado. Considero apenas um exemplo: a “análise linguística” proposta nos idos de 1980 deveria incidir sobre o texto do aluno, visando uma revisão ou reformulação de suas formas de se expressar. Isto poderia levar a ler um texto só para nele encontrar formas outras de dizer o mesmo que o estudante tinha dito em seu texto. Tratava-se de enriquecer não só as formas, mas os modos de raciocínio: metáforas, metonímias não são apenas figuras cujas definições, na forma tradicional de ensino, deveriam ser

decoradas. Elas são modos de apresentar o mundo, fazem sentidos. Hoje a análise linguística que se pratica pouco tem a ver com esta proposta que ainda considero mais produtiva: partir do texto escrito pelo aluno, em sua primeira versão, para operações discursivas sobre o texto produzido, com expansão, acréscimos, substituições, apagamentos, etc. A revisão um novo texto deveria surgir em consequência da “análise linguística” que não tem outro sentido que não um mergulho na linguagem com o qual se aprende novas formas de pensar e de dizer o mundo, as gentes e suas relações.

INTERDISCIPLINAR: Costumamos citar suas três obras talvez mais conhecidas entre os professores de língua portuguesa, mas sua produção acadêmica é impressionante e inclui muitos textos produzidos individualmente, em parceria ou na forma de orientação. Seria possível destacar outras três obras que poderiam servir de referência para o trabalho cotidiano dos professores?

J. W. GERALDI: Aos três livros que você muito generosamente cita, eu acrescentaria o livro “Aprender e ensinar com textos de alunos” da coleção “*Aprender e ensinar com textos*”, da Editora Cortez, organizado por mim e por Beatriz Citelli; o livro “*A aula como acontecimento*”, publicado em 2010 pela Pedro & João Editores; e o livro com os ensaios assinados por Valentin Volochínov, “*A construção da enunciação e outros ensaios*” publicado pela Pedro & João Editores. Traduzi estes ensaios do espanhol, do italiano e do inglês para podermos ter num só volume todos os ensaios sobre linguagem deste autor russo do Círculo de Bakhtin. Estes textos de Volochínov são importantes porque permitem um aprofundamento da concepção de linguagem que sustenta a proposta do ensino de língua materna centrado em práticas languageiras e não em descrições da língua, mesmo quando estas descrições são dos gêneros discursivos e das esferas de suas circulações.

INTERDISCIPLINAR: Como você pensa que os professores poderiam utilizar as reflexões de Volochínov nas práticas pedagógicas que ocorrem diariamente nos diferentes anos do ensino fundamental?

J. W. GERALDI: Uma das características dos textos de Volochínov é sua clareza, sua simplicidade na apresentação de uma análise profunda. Ao contrário dos textos teóricos que parecem julgar que quanto mais difícil de entender, melhor é a teoria (ou a exposição), Volochínov usa exemplos de uso cotidiano da linguagem. Obviamente isto não significa que um conjunto de conhecimentos precisem ser

mobilizados na leitura: como todo autor, Volochínov não diz tudo pois tem presente um interlocutor da área, capaz de construir uma compreensão do que lê. Para os professores, ter um embasamento mais seguro é fundamental. Não esqueçamos: toda a metodologia de trabalho em sala de aula articula uma compreensão de mundo (uma cosmovisão) que implica certa compreensão da escola e do trabalho pedagógico, a uma compreensão da área de conhecimento (no caso, uma concepção de linguagem) e as atividades de sala de aula que dela decorrem. Para aqueles que imaginam que dominar o conhecimento disponível (uma impossibilidade óbvia para qualquer sujeito) é o que torna os sujeitos mais criativos, mais interferentes, mais autônomos, mais participativos e mais críticos e atentos ao que vivem, o mundo futuro é concebido como reflexo do mundo passado. Eles apostam no ensino de um conhecimento fixado e valorizado (esquecem todos os outros que não fazem parte do conteúdo escolar, como se inexistissem), que será cobrado nas provas e avaliações, e jamais apostam num horizonte de possibilidades mais aberto, um leque infinito. Temem que aprender a pensar leve à anarquia! Para substituir essas práticas que se sustentam em um objeto pronto (um conhecimento), é preciso que o professor tenha forte embasamento na compreensão de sua área de atuação. É aqui que a leitura de Volochínov entra. De um estudo de seus textos, o leitor-professor sai mais preparado do ponto de vista da filosofia que embasa um trabalho com a linguagem (e não só com a língua e sua descrição). Compreendido o ponto de vista de sustentação, as práticas de sala de aula são uma decorrência. E elas serão múltiplas, quase infinitas, porque ligadas diretamente à realidade vivida em sala de aula, por alunos diferentes em cada turma (mesmo que sejam irmãos!). Volochínov nos diz que devemos prestar atenção ao mundo da vida. Dou um exemplo disso: já ouvi professores reclamando do espaço exíguo de suas salas e mesmo da interferência da fala de professores e alunos de outra turma, porque as paredes não vão até o teto. Esta professora trabalhava com uma turma de crianças – educação infantil – e não enxergava o enorme pátio existente, a sombra de árvores neste pátio. Quer dizer, não percebia que contar histórias não exige alunos em fileiras, sentados um atrás do outro! Que uma roda é possível, que o pátio é um lugar de se estar. Confinar os alunos a um espaço exíguo sem enxergar o que tem na frente de seu nariz é consequência de uma deformação profissional, como se somente se aprendesse numa sala em que haja quadro de giz e carteiras! Olhar para a linguagem é olhar para a vida; olhar para os conhecimentos já elaborados para aprendê-los sem saber o porquê, é olhar para o passado e fixá-lo para sempre. Os conhecimentos

elaborados no passado devem ser alavancas com que construir um futuro, e não algo que devemos simplesmente dominar por dominar. Já Rui Barbosa disse um dia que felizes são aqueles que, saindo dos bancos escolares, conseguem livrar-se do pó de giz e começar a produzir seus textos, suas obras. Por que não se ver livre do pó de giz desde a escola?

INTERDISCIPLINAR: Você diria que a partir da publicação do livro *Transgressões Convergentes* tem início um novo percurso reflexivo em sua carreira acadêmica? Qual seria exatamente? Qual a importância para o ensino de língua portuguesa?

J. W. GERALDI: A partir dos textos que constituem este livro, penso que assumo com mais *radicalidade* a concepção bakhtiniana de linguagem e a função de mediação exercida pelo professor no processo de aprendizagem do aluno. Há um deslocamento essencial de preocupação com a aprendizagem e não mais com o ensino. Este deslocamento permite que os professores se libertem da necessidade de tratarem de tudo, para se dedicarem muito mais aos raciocínios desenvolvidos pelos alunos, de modo que estes possam, por conta própria, continuar seus estudos mesmo depois do tempo de escolarização. Não faz sentido a escola tratar de todos os gêneros do discurso! Alguns não precisam ser tratados porque a gente os aprende muito rapidamente na vida! Outros porque sua complexidade somente virá a ser compreendida pelo convívio com as obras produzidas, particularmente aquelas da esfera literária.

INTERDISCIPLINAR: Você tocou em um ponto muito importante: a seleção de conteúdos. É comum os professores se sentirem pressionados ao tentarem atender aos currículos oficiais, às demandas dos alunos, às solicitações dos pais, etc. Como você recomendaria a organização dos planos de ensino ao longo dos anos da educação básica?

J. W. GERALDI: Atualmente o que comanda “a seleção dos conteúdos” são as avaliações regionais, nacionais e internacionais. Sabe-se que há escolas em que os alunos das séries (anos) que serão submetidos à avaliação passam o ano letivo fazendo testes com base nos exames anteriores, simulados, etc. E mais: nos dias das provas há atestados médicos para faltarem, casualmente os alunos tidos pelos professores como fracos e que poderiam baixar a média da turma... Toda a meritocracia introduzida a partir dos anos 1995, com índices, classificações e até mesmo gratificações a professores (como ocorre em São Paulo), introduziram esta

excrecência no ensino básico. Os PCNs, embora tomados como “parâmetros” (portanto como forma de medida), são genéricos, apontando muito mais para concepções e proposições de trabalhos possíveis do que para um currículo mínimo esmiuçando conteúdos de ensino. Mas há já um movimento – liderado pelos mesmos que assessoraram a elaboração dos parâmetros e das provas – para a definição de um currículo mínimo esmiuçado, definindo “competências e habilidades” a serem dominadas a cada ano!!! Particularmente, sou contra currículos mínimos. Quero currículos máximos para nossas escolas, sem prender professores e alunos a uma listagem. A seleção e definição de conteúdos (mínimos em geral) é um gesto de poder, que recorta da herança cultural aquilo que é ensinável (e recomendável). Trata-se de uma extrema arrogância do poder: quem, em sã consciência, pode dizer hoje o que todos devem dominar amanhã? E por que todos devem dominar o mesmo? Na nossa área, nos estudos da linguagem, não há limites para as possibilidades de expressão! Se fixarmos que o ensino básico deveria ser o tempo de convívio com textos (incluindo a literatura, que tem sido meio deixada de lado em benefício de textos de publicidades – é só olhar as provas nacionais para ver a importância dada à formação dos consumidores), tempo de produção de textos e desenvolvimento da capacidade de se expressar por escrito, não precisamos de currículo mínimo! Faz-se seleção de conteúdos quando não se definem planos mais amplos, a arremeda-se um “conhecimento científico” que não ensina as perguntas que levaram às respostas apresentadas na ciência como hipóteses, apenas se faz aprender as respostas. 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. Mas na ciência nada se fixa *ad aeternum*. Uma hipótese vale até que nova hipótese se formule ou que novos elementos levem a abandonar respostas estabelecidas mesmo há séculos. Lembremos os sistemas ptolomaico e copernicano. Isto também se dá com nossos conhecimentos sobre a língua e sobre a linguagem. A transformação dos conhecimentos científicos em conteúdos de ensino metamorfoseiam aqueles em verdades, e as verdades se tornam certezas. Na escola se opera com a noção de “erro”, contraposto a certezas, com falsidades contrapostas a verdades, quando na ciência se opera com hipóteses válidas, inválidas, pouco potentes, parciais etc. Deixemos maior autonomia para os professores e alunos; fixemos metas ambiciosas e deixemo-los trabalharem: o objetivo do ensino básico é formar leitores (insisto, incluindo nossa literatura); autores de textos curtos, ao estilo

ensaios e narrativas e a capacidade de manusear recursos expressivos (inclusive aqueles que supostamente são de uso só da literatura). Para que mais do que isso?

INTERDISCIPLINAR: Qual sua avaliação para a proposta do PROFLETRAS, considerando as necessidades dos professores de língua materna? Percebe que pode contribuir com a qualificação dos docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas e discursivas, como pretendem os exames nacionais como ENEM, Prova Brasil, etc.?

J. W. GERALDI: Numa discussão sobre o Plano Decenal de Educação, anotei a presença de uma proposta audaciosa: que no final dos dez anos, 50% dos professores tivessem o curso de mestrado. Ora, os cursos chamados “acadêmicos” são praticamente inúteis para a formação do professor: eles têm por objetivo a formação do pesquisador, e não do professor. Defendia neste congresso a necessidade de cursos de mestrado especificamente para professores. Por isso saúdo com alegria o surgimento dos cursos PROF... (com base na experiência particular do PROFMATEMÁTICA). Infelizmente há quatro características destes cursos que me assustam de modo especial: (a) a seleção ser organizada de forma nacional, com exame de ingresso idêntico para sujeitos e necessidades totalmente distintas; (b) uma grade curricular uniforme, voltando aos princípios comenianos dos inícios do século XVII como se todos devessem aprender as mesmas coisas, como se todos tivessem as mesmas necessidades; (c) e ainda por cima, um esquecimento que o professor atua na escola – e não num suposto mercado abstrato: não há qualquer disciplina que leve os professores ao menos a entenderem dentro de que teorias da educação estão trabalhando! Este último aspecto provém de uma insuportável ignorância e arrogância das chamadas áreas de conhecimentos específicos, supondo que a formação do professor se faz somente pelo conhecimento e esquecendo a relação pedagógica em que estes conhecimentos circulam. Até parece que as pessoas acham que a área de educação ainda é o que eles estudaram em sua graduação nas disciplinas pedagógicas. Que somente os estudos linguísticos se desenvolveram nos últimos anos. Já temos graduados em Letras que jamais ouviram falar de Paulo Freire (teoria crítica da educação) ou Bourdieu (teoria da reprodução), para citar dois autores fundamentais. Todo um neotecnicismo retorna à escola sem qualquer exame da vasta bibliografia produzida no Brasil e no exterior contra o tecnicismo em educação! As pessoas oferecem disciplinas como “Fonologia e Ensino”, passando por todas as teorias fonológicas ao longo da história, mas imaginando que o ensino seja uniforme e que não se sustente em teorias

extremamente divergentes entre si. Nesse sentido, o PROFLETRAS acaba sendo uma imitação barateada dos cursos acadêmicos. Antes de serem professores de português, os alunos do PROFLETRAS são **PROFESSORES**, e isto não pode ser esquecido. (d) Os programas aparecem como um apêndice nas atividades dos docentes universitários, até com gratificações em separado, como se a formação de professores não fosse tarefa da Universidade! Os professores que assumem disciplinas no PROFLETRAS são aqueles que se sobrecarregam de atividades, pois mantêm o que faziam e acrescentam a participação em mais um programa. Sei que para alguns professores, estes programas representam a entrada para o nível de pós-graduação. Não deveria ser isso. Ao contrário, porque a formação do Professor é mais complexa do que a formação de um pesquisador de uma área específica, o trabalho nestes programas deveria ter um peso considerável na carreira do docente universitário.

Por fim, para que o PROFLETRAS realmente atenda à sua vocação – a melhoria do ensino básico – o programa não deveria esquecer o professor. No mínimo seminários de discussão sobre sociologia da educação, sobre tendências pedagógicas e sobre práticas escolares deveriam fazer parte do programa: espaço para a voz daqueles que estão na sala de aula e que não podem mais ingenuamente implantar políticas educacionais sem saber o rumo e o destino de seu trabalho. Enquanto o professor não for capaz de narrar sua própria experiência e dela extrair ensinamentos, tornando-se, portanto, um professor que reflete, que analisa, que pesquisa sua própria prática, não haverá mudança na qualidade do ensino ministrado na educação básica. Por isso, no PROFLETRAS as dissertações não deveriam se afastar da experiência própria do professor que cursa o programa! Ele não é um programa para formar professores, mas para professores! E são as questões vividas pelos professores que constituem a turma que deveria orientar e definir as disciplinas a que se daria mais relevo! O poder burocrático da “academia” não suportaria tal autonomia: ele precisa incluir o que acha importante (as “áreas básicas” da Linguística, por exemplo) no programa, esquecendo as razões de ser do próprio programa! Seria ridículo, por exemplo, se uma turma for constituída por alfabetizadores, não haver uma discussão sobre os processos de aquisição da língua escrita! Mas seria também ridículo exigir que outra turma, que trabalha somente com alunos alfabetizados, tenha que conhecer em detalhes as questões fonéticas e fonológicas, entre outras, envolvidas no processo de alfabetização!

INTERDISCIPLINAR: O PROFLETRAS tem entre seus vários objetivos formar professores capazes de trabalhar com gêneros discursivos em práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textuais em suportes digitais e não digitais. Você considera que atualmente esse é um dos maiores desafios da prática docente? Destacaria outros desafios?

J. W. GERALDI: Antes de tudo: trabalhar com gêneros discursivos, descrevendo-os e fazendo referências às esferas de comunicação em que circulam, é um retorno a um objeto de ensino e um abandono das práticas de linguagem. Retomam-se os passos da tradição: ensinam-se as características de um gênero, leem-se textos (ou um texto no gênero) e pede-se que o aluno escreva um texto no gênero!!! Os mesmos passos eram dados no passado com o ensino gramatical: ensinava-se uma definição de qualquer categoria gramatical; apresentavam-se exemplos e depois pediam-se exercícios do aluno classificando palavras ou orações de um período qualquer... É o mesmo caminho no ensino, e um retrocesso em relação às propostas curriculares anteriores aos PCNs e aos próprios PCNs. Os professores, em sua formação, devem ter objetivos mais amplos do que “serem capazes de trabalhar com gêneros discursivos”! Devem trabalhar com discursos e com suas materializações superficiais – os textos. E serem capazes de oferecer a seus alunos – enquanto mediadores de sua aprendizagem – sua experiência de leitura e sua capacidade de enxergar os recursos linguísticos mobilizados na produção de um texto, levando os alunos a perceberem, pelas atividades epilinguísticas de reflexão sobre estes recursos, as diferentes possibilidades que se abrem ao dizer, seja o canal digital ou não. Aliás, deixem as crianças e adolescentes escreverem em suas redes sociais, usarem os computadores: não transformem em objeto de ensino o que eles já sabem!!! Hoje a escola, suprema arrogância, quer ensinar o gênero MSN? Ou como participar de uma conversa? Como escrever um e-mail? Como se comunicar pelas redes sociais? Mas os alunos já sabem fazer isso!!! Por que a escola pretende transformar em seu “conteúdo” tudo o que há na vida? Creio que uma primeira resposta é que para a escola (e para o sistema) é insuportável esta liberdade que pela primeira vez tecnicamente se faz possível: o uso dos computadores e da internet!

INTERDISCIPLINAR: Você poderia sugerir atividades que pudessem auxiliar os professores a evitar transformar o trabalho com gêneros do discurso em algo mecânico e descontextualizado das práticas sociais?

J. W. GERALDI: Vou ser direto: acho que não havendo um projeto de trabalho pactuado com a turma de alunos – escrever uma antologia de histórias; um livro

sobre os fatos importantes do ano segundo suas perspectivas; elaborar um jornal da escola ou do bairro, vendido inclusive fora da escola e muitas outras possibilidades que as condições concretas podem fazer emergir – de nada adianta ensinar a produzir textos pulando de gênero em gênero!!! Penso mais: se os gêneros nascem nas esferas de comunicação social, a escola é uma destas esferas! Quando se estudam gêneros como “anotação”? quadro sinóptico de um texto lido? esquema de um texto lido? resumos? A escola quer ensinar aos alunos os gêneros de outras esferas e esquece que ela própria é uma esfera e produz seus gêneros próprios! Particularmente aqueles de uso dos alunos (porque não se vá ensinar agora a fazer “histórico escolar” ou preencher caderno de chamada!). É uma preocupação arrogante imaginar que um falante é incapaz de transferir seus conhecimentos sobre um gênero discursivo para outro gênero! As relações intergenéricas são a preocupação maior do teórico apontado como fonte do ensino dos gêneros (Bakhtin). Não estou defendendo que diferentes gêneros desapareçam da escola! Estou defendendo que eles devem aparecer segundo as necessidades do projeto em execução no ano letivo e segundo as necessidades de melhoria da qualidade dos textos produzidos dentro deste projeto. Assim, por exemplo, se o projeto pactuado é de escrever um livro sobre os principais acontecimentos do ano, um debate sobre um acontecimento qualquer pode ser objeto de uma reportagem a ser incluída no livro, e não a simples narrativa do fato específico. O que a turma discutiu, os argumentos e contra-argumentos, os julgamentos de valor são material fundamental para uma reportagem, mas não necessariamente para um relato de um fato, ainda que considerado importante.

INTERDISCIPLINAR: Estão surgindo muitos estudos sobre a importância da formação dos alunos nos multiletramentos exigidos pelo mundo globalizado. Na sua opinião, qual a pertinência dos trabalhos acadêmicos que estão sendo feitos nessa perspectiva?

J. W. GERALDI: Num texto já publicado – Perguntas de um alfabetizado que lê (organizado por Edwiges Zaccur. *Alfabetização e letramento. O que muda quando muda o nome?*, Rio: Editora Rovel) discuto a gaseificação do conceito de letramento, e sua fixação nos processos iniciáticos a qualquer área ou a qualquer instrumento utilizado na produção de qualquer coisa – letramento jurídico, letramento digital, letramento matemático, letramento religioso... por que não “letramento gastronômico” iniciado com as primeiras mamadas do bebê??? Acho

que não se ensina ainda isso porque a humanidade desapareceria: se o bebê tem que esperar ser “letrado” para a primeira mamada, morrerá de fome antes da “aula” que receberá. Cheguei a ler textos que definem uma missa como uma sucessão de “eventos de letramento”, esquecendo por completo de pensar a relação entre o humano e o divino que perpassa toda e qualquer liturgia de qualquer que seja a crença! Ora, tudo virou “letramento” como se a aquisição de qualquer habilidade fosse um letramento... Em consequência, prefiro não discutir os trabalhos acadêmicos produzidos nesta perspectiva, a não ser apontar para o perigo de transferir para o “letramento” as questões políticas e sociais e acabar definindo a alfabetização como uma questão técnica!

INTERDISCIPLINAR: Ultimamente, você vem se dedicando a estudar mais profundamente a obra do pensador russo Mikhail Bakhtin, mas desde seu livro *O texto na sala de aula* encontramos citações desse autor. Qual a importância do pensamento bakhtiniano em seu percurso intelectual? Quanto ele tem influenciado as reflexões sobre ensino de língua portuguesa que se fundamentam em uma concepção de linguagem como interação? Haveria outras influências que deveriam ser destacadas?

J. W. GERALDI: Certamente Bakhtin e seu Círculo são minhas referências fundamentais. E Bakhtin já aparece no meu primeiro livro. Pensar a linguagem como atividade constitutiva (uma ideia primeiro defendida, ainda que metafisicamente, por Humboldt), mostrando que cada um de nós se funda no social, ainda que cada um de nós tenha seu percurso próprio e por isso mesmo é insubstituível, agrega a perspectiva social aceitando um sujeito agente na sociedade. Sua noção de constitutividade social das consciências, via linguagem, distancia-se das perspectivas de um marxismo mais determinista que interpreta o sujeito como assujeitado a suas condições. Para Bakhtin, o sujeito é também fabricante de condições sociais, no sentido de que ele age sobre suas condições de vida. A ideologia é produtiva e não só reprodutiva. A relação com o outro, constitutiva do eu, faz com que cada um percorra um caminho próprio, mas dentro de suas condições históricas. Como há limites históricos, há o que está para além dos limites – o que é possível imaginar, sonhar, propor... a humanidade não caminha sobre os mesmos passos do passado. É do futuro – memória do futuro – que retiramos os critérios que fazem selecionar, num leque de possibilidades no presente, aquela que se assumirá. É esta perspectiva básica que me atraiu no pensamento do Círculo de Bakhtin. Isto me levou a abandonar a perspectiva mais corrente da chamada Análise do Discurso de linha

francesa (ainda que a denominação seja absolutamente inadequada porque há na França mais do que uma perspectiva de análise do discurso) e partir para os estudos bakhtinianos, que ainda não têm um espaço próprio na academia.

Outra influência que devo destacar é do Prof. Carlos Franchi, particularmente seu texto “Linguagem – Atividade constitutiva”, ainda que diferentemente dele, eu tenha escolhido para parceiros de viagem Vigotski na psicologia e Bakhtin na filosofia, enquanto ele preferiu Piaget e os filósofos e lógicos da linguagem ordinária.

Todas minhas reflexões sobre o ensino partem ou retornam à concepção de linguagem como atividade constitutiva de si própria e das consciências dos homens. Por isso minha insistência nas “ações da linguagem”, na constituição de nossas subjetividades, impossíveis sem a relação com a alteridade. Isto não quer dizer que não haja ações que se fazem com a linguagem, informando, argumentando, etc. e sobre a linguagem, produzindo novas formas de dizer (metonímicas, metafóricas, etc).

Ao término da entrevista com prof. Geraldi, sentimo-nos, muitas vezes, abalados com tantas perspectivas de trabalho e pela visão sempre crítica de todos os assuntos. Talvez tenhamos sentido um chacoalhão produtivo que promove o repensar de nossas práticas pedagógicas e de nossas relações sociais dentro da sala de aula e em outros espaços educativos. Ter a oportunidade de realizar esse trabalho com prof. Geraldi foi uma experiência única, por isso queremos agradecer imensamente a disponibilidade, o empenho e o carinho com que prof. Geraldi tratou nossas questões e os temas que estão ligados ao cotidianos dos professores. Para que possamos conhecer melhor suas obras, listamos a seguir as que podem ser consultadas para apoio e aprofundamento dos pontos tratados nesta entrevista.

Para saber mais...

BIBLIOGRAFIA de João Wanderley Geraldi

- 1) **O TEXTO NA SALA DE AULA**, ed. Ática, desde 1997.
- 2) **PORTOS DE PASSAGEM**, ed. Martins Fontes, primeira edição em 1991; nova edição em 2013.
- 3) **LINGUAGEM E ENSINO - EXERCÍCIOS DE MILITÂNCIA E DIVULGAÇÃO**, ed. Mercado de Letras, 1ª ed. 1997
- 4) **A AULA COMO ACONTECIMENTO**, ed. Pedro e João, 1ª ed. 2010.
- 5) **ANCORAGENS - ESTUDOS BAKHTINIANOS**, ed. Pedro e João, 2010

LIVROS produzidos em parceria:

- 1) **SEMÂNTICA**, ed. Ática, col. Princípios, parceria com Rodolfo Ilari, publicado em 2006, atualmente na 11ª ed.
- 2) **APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS DE ALUNOS**, ed. Cortez, parceria com Beatriz Citelli, 7ª ed., 2011.
- 3) **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PRIMEIRO GRAU**, Editora Atual, 1986, parceria com Lilian Lopes M. Silva, Sarita M. A. Moysés e Raquel S. Fiad.
- 4) **PAULO FREIRE: TRABALHO E REFLEXÃO**, Editora Vozes, 1990, parceria com Adriano Nogueira.
- 5) **TRANSGRESSÕES CONVERGENTES** - VIGOTSKI, BAKHTIN, BATESON, Mercado de Letras, 1ª ed. 2006, parceria com Bernd Fichtner e Maria Benites.

Recebido: 25/03

Aceito: 13/06