



ENTREVISTA/MISCELÂNEA

## ENTREVISTA COM JOÃO WANDERLEY GERALDI<sup>1</sup>

IVO DA COSTA DO ROSÁRIO  
VANIA LUCIA RODRIGUES DUTRA

### **Ivo da Costa do Rosário**

Doutor em Letras Vernáculas (UFRJ) – 2012.  
Docente do Instituto de Letras da UFF.  
Professor do PPG Estudos de Linguagem da UFF.  
Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPq.  
Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3573087642345531>.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1315-6787>.  
E-mail: [ivorosario@id.uff.br](mailto:ivorosario@id.uff.br).

### **Vania L. R. Dutra**

Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ (2007).  
Professora Associada de Língua Portuguesa da UERJ.  
É membro dos grupos de pesquisa Grupo SAL – Sistemática, Ambientes e Linguagens (Cnpq) e GT Linguística Sistemática-Funcional (Anpoll).  
Coordenadora do projeto LabGraDis – Laboratório de Gramática e Discurso (UERJ/Faperj).  
Coordenadora adjunta do GESD – Grupo de Estudos em Sistemática e Discurso (UERJ).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570682797639351>.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7028-7690>.  
E-mail: [vaniardutra@hotmail.com](mailto:vaniardutra@hotmail.com).

---

1 Título original da entrevista: “Ensino de língua portuguesa: tradição e inovação. Com a palavra, João Wanderlei Geraldi”.

**P.: Professor Geraldi, conte-nos um pouco de sua experiência como professor de língua portuguesa. Que situações foram mais marcantes em sua trajetória profissional?**

**R.:** Tornei-me professor de Língua Portuguesa em 1967. Acrescento, por acaso. Fui bancário e havia uma escola da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG, ou CNEC – que tinha um ginásio na cidade de São Luiz Gonzaga. Em março de 1966, o diretor desta escola apelou para os funcionários do Banco do Brasil para que aceitassem dar aulas na escola, porque efetivamente o pagamento era simbólico e todo o trabalho era tido como colaboração. Fui um dos voluntários, mas naquele ano assumi a disciplina Geografia Geral e Geografia do Brasil! No ano seguinte, a professora de Língua Portuguesa desistiu de sua colaboração e eu assumi. Ela me deixou um programa a ser desenvolvido em todas as séries do então ginásio: fonética, morfologia e sintaxe. No primeiro ano, cumpri este programa, adotando a Gramática Expositiva de Almeida Torres. Ao final do ano descobri que eu aprendi o que não tinha aprendido no meu ginásio e curso de Técnico em Contabilidade. Mas meus alunos nada sabiam. Mudei tudo no ano seguinte. Fui fazendo diferentes experiências, abandonando por completo o ensino gramatical em benefício da leitura e discussão de textos, em benefício da leitura de literatura na biblioteca municipal. Importante dizer que os estudantes trabalhavam de dia e estudavam à noite, experiência pela qual eu já havia passado. Não adotávamos livro didático. Fui, portanto, um professor leigo, formado por seus alunos. Para falar das situações marcantes deste trajeto – que se desenvolveu de 1967 a 2003, portanto durante 46 anos –, preciso selecionar o que fui aprendendo.

1. Começo com algo que suponho que seja raro. Não esqueçamos que vivíamos sob a ditadura. Eu era um jovem de 20/21 anos e, obviamente, de oposição à ditadura. Nunca esquecerei que um de meus alunos, Jairo, me emprestou o livro *Princípios Fundamentais de Filosofia*, de Georges Politzer. Era uma “senha”: dependendo de minha opinião sobre o livro, seria ou não aceito num partido clandestino, o PCdoB. Minha formação anterior vinha do movimento católico de esquerda. Li o livro, discuti com meu aluno, depois discuti com uma amiga – mais tarde vim a saber que era membro do Partido. Afinal, fui aceito no Partido e passei a atuar mais organicamente na oposição à ditadura.

2. Já no ano de 1968, fizemos uma reforma no currículo do curso. Nossa análise política mostrava que as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica se tornariam obrigatórias, uma forma da ditadura fazer proselitismo. Antecipamo-nos, e incluímos as duas disciplinas que passaram a ser ministradas pelo então líder do nosso núcleo partidário, um advogado. No ano seguinte, ao se tornarem obrigatórias no ensino ginásial, o único professor da cidade que tinha autorização para ministrá-las era nosso líder. Uma aprendizagem fundamental: é preciso antecipar-se ao movimento da direita.

3. Em 1970, fiz minha primeira e única experiência de dar aulas para adolescentes, agora no Colégio Santo Ângelo, dirigido pelos Irmãos Maristas. Aprendi que as realidades eram totalmente distintas: dar aulas para trabalhadores que estudam e para estudantes que não trabalham e se preparam para o

futuro. Foi uma péssima experiência, não dei conta de lidar com adolescentes! Imagino desde então as dificuldades dos professores e os compreendo até certo limite.

4. Em 1975, comecei a dar aulas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Iju (FIDENE, hoje Unijuí). Eu havia feito o curso de Direito, depois o curso de Letras – licenciatura curta, uma invenção da Ditadura, para dar conta de formação rápida de professores em função da reforma (LDB 1971) que aumentou a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos. Agora, sonhava eu, estava na formação superior e poderia desenvolver estudos que não tive na minha formação, exigindo dos estudantes o que de mim não fora exigido. E eis que encontro novamente trabalhadores – alguns professores do ensino básico – que estudam à noite e que não podem se dedicar totalmente ao que eu imaginava que pudessem acompanhar. E então, fui me adaptando às condições reais de formação do professor – as mesmas pelas quais havia passado e queria esquecer – em cursos noturnos, um tanto facilitados, sem exigências de domínio de toda a bibliografia indicada. Se eu fora um aluno que queria mais do que me ofereciam (já tinha experiência e um diploma superior), nem todos poderiam ser o que eu desejava ter sido. Aprendizagem com os outros, com a vida.

5. A partir do segundo semestre de 1980, passo a integrar o corpo docente do Departamento de Linguística da Unicamp, como professor do curso de Letras. Havia bacharelado e licenciatura. No Instituto a questão da formação do professor era secundária – e deixada a cargo das chamadas “disciplinas pedagógicas”. Formar pesquisadores se sobrepunha à formação

do professor. Quase todos os estudantes tinham no horizonte fazer pós-graduação e se tornarem professores universitários. Mas, as oportunidades não eram tantas e a grande maioria se tornaria professor(a) do ensino básico, grande parte deles em escolas particulares destinadas aos filhos das elites. Para mim, foi difícil esta transição. O ensino era considerado assunto menor. Fiz a experiência de participar da disciplina Práticas de Ensino (ministrada pela Profa. Lilian Lopes Silva, da Faculdade de Educação) e tive o desprazer de ver nossos estudantes recusarem colaboração com a professora. A cada questão levantada, respondiam que nada disso tinham visto nas disciplinas cursadas. Algo obviamente falso. Então ficou clara para mim esta separação mais ou menos ridícula entre as chamadas disciplinas específicas e a formação pedagógica. Parecia-me que o curso de Letras esqueceu que formava professores. Isto se funda numa inverdade: quem sabe o conteúdo, sabe ensinar. Uma falácia deduzida de que quem não sabe o conteúdo, não tem condições de ensinar. Uma condição necessária tornou-se uma condição necessária e suficiente.

Fui professor de inúmeros cursos de extensão, em projetos da Secretaria de Educação do estado. E aprendi que estas intervenções mais ou menos esporádicas não dão os resultados esperados. Em geral seus temas respondem muito mais aos interesses dos ministrantes do que dos professores. Como eu havia formulado, ainda em Ijuí, alguns caminhos para o ensino da língua – tais como aparecem nos textos “Concepções de Linguagem e Ensino” e “Unidades Básicas do Ensino de Língua Portuguesa”, publicados em 1981 nos Cadernos da Fidene e

depois incluídos na coletânea *O texto na sala de aula*, comecei a propor cursos com continuidade, mantendo o contato com os professores que quisessem levar para suas salas de aula as propostas elaboradas. Assim, surgiram dois grandes projetos em que me vi envolvido: a) na cidade de Aracaju (1981 a 1985), em que anualmente ministrava um curso para 40 professores e aqueles que quisessem entrar para o projeto compunham um grupo, sob coordenação da Profa. Nilma Goes Fonseca, da Coordenadoria Técnico Pedagógica (COTEP) da SEC-SE. Aprendi nesta experiência que o trabalho de grupo em grupo trazia inúmeros problemas: aqueles professores que recusavam as ideias defendidas durante o curso – em que eu aplicava os mesmos caminhos propostos para o ensino, com práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística – tornavam-se críticos dos colegas que aceitavam a proposta, fazendo circular incompreensões, particularmente relativas à variação linguística, à consideração de que o erro é caminho para o acerto, etc. Assim, tanto os professores quanto nós da coordenação enfrentamos dificuldades desnecessárias, obrigando-nos a desenvolver um trabalho junto às equipes técnicas de pedagogos para desfazer mal-entendidos. b) no Oeste do Paraná, desta vez envolvendo a região. Havia uma Associação de Educação do Oeste, ASSOESTE, que reunia todas as secretarias municipais de educação e que ainda recebia financiamento da OEA, no programa de educação face às mudanças trazidas pela construção de Itaipu. Fui convidado para ministrar um curso de extensão, mas transformamos a ideia em um projeto. Foram oferecidos ao mesmo tempo vários cursos com o mesmo conteúdo, para os mais de 600 professores

de língua portuguesa da região. Assim, todos ficavam sabendo ao mesmo tempo do que se tratava, lendo e experimentando enquanto professores-alunos a proposta que estavam estudando. Deste grande grupo, mais de 300 começaram a alterar sua prática em sala de aula. Acompanhamos o grupo de 1984 até 1989, com seminários, encontros, cursos de especialização. Alguns destes professores, posteriormente, seguiram carreira acadêmica. Chegamos a números surpreendentes na época: mais de 400 professores envolvidos, uma biblioteca de mais de 100 mil volumes de livros de literatura, todos na mão dos estudantes do ensino básico, bibliotecas formadas em cada sala de aula num acervo de 30/40 livros em cada sala. Durante todo esse tempo, os professores contavam com o apoio da equipe técnica da ASSOESTE e minha participação à distância. Naquela época, respondia cartas resolvendo dúvidas de professores e mesmo cartas para seus alunos que me escreviam (já que uma das propostas de produção era a troca de cartas em turmas de diferentes cidades). Assim, posso afirmar que fui um professor formado inicialmente pelos seus alunos, depois pelos seus colegas do ensino básico a que se sobrepõem os estudos sempre continuados que fiz. Foram as preocupações dos professores que se tornaram os temas de minhas pesquisas e de meus estudos. Obviamente, não tive uma carreira linear. Fiz minha dissertação de mestrado na área de Semântica Argumentativa (O. Ducrot); passei para a Análise de Discurso (Pêcheux); desisti quando li *Arqueologia do Saber* (Michel Foucault) e percebi que a questão da *descontinuidade* nas formações discursivas foi deixada de lado – o que mostra não existir Formação Ideológica ou Formação

Discursiva monolítica. Assim, acabei como um estudioso das obras do Círculo de Bakhtin, porque estas respondiam muito mais a estas preocupações com o enunciado concreto. Há uma linha comum entre estas posições – a preponderância da enunciação sobre o enunciado. Nos anos 1970/1980 a expressão “Linguística da Enunciação” era considerada uma contradição em termos.

**P.: *O Texto na Sala de Aula e Portos de Passagem* são duas obras de vanguarda diante das discussões mais modernas acerca do ensino de língua. Como surgiu a ideia de publicar essas duas obras tão especiais? Quais seriam os pontos mais fortes desses dois livros?**

**R.:** *O Texto na Sala de Aula* é uma coletânea que organizei para os cursos ministrados no Oeste do Paraná. Era para ter sido uma “apostila”, mas a ASSOESTE a transformou em livro, cuja primeira edição de 1000 exemplares foi distribuída aos professores participantes dos cursos e aos autores dos textos. As sobras acabaram sendo vendidas para fora da região oeste. O livro logo ganha seus próprios caminhos. Penso que uma das vantagens deste livro é contar com textos escritos em linguagem simples, sem os excessos de citações típicos dos textos acadêmicos. E também porque passa pelas questões mais cruciais para o ensino: a questão da variação linguística (e suas relações com o poder); a questão das concepções de linguagem; e uma proposta de caminhos possíveis para a prática de sala de aula. No que concerne à proposta de ensino, ela foi inicialmente publicada no referido Caderno da Fidene, em 1981. Lembremos que um dos aspectos de mais difícil execução é a *prática de análise linguística*. Aqui a palavra linguística é um adjetivo que remete à linguagem,

não à Linguística. Começa aí uma confusão. Na verdade o objetivo era permitir uma reflexão conjunta de professores e alunos sobre os recursos linguísticos mobilizados para a produção do texto sobre que se debruçavam para análise. Tratava-se de refletir a partir do texto do aluno e não a partir de textos de autores conhecidos e reconhecidos (como foi a prática das antologias e dos livros didáticos em geral). E refletindo sobre as possibilidades do dizer, fazer a reescrita da primeira versão feita. Ao propor esta reflexão, era necessário levar em conta o saber-fazer dos professores, habituados ao ensino gramatical, com definições e classificações (mesmo a sintaxe não passava de classificação das orações num período). De modo geral, o que se pedia não era uma reflexão, mas uma memorização de classes e capacidade de encontrar “exemplos” destas mesmas classes nos textos lidos ou nos exercícios propostos. Por isso, quem hoje lê o texto “Unidades Básicas” verificará a tentativa do respeito a este saber-fazer dos professores, trazendo elementos da gramática tradicional em vez de introduzir questões diretamente de estilística (onde se estudam as diferentes formas do dizer). *Portos de Passagem* é produto da minha tese de doutorado, defendida em 1990. Retirei da tese um capítulo, em que tratava de questões de sociologia da linguagem (este capítulo foi desdobrado em dois textos que compõem a coletânea *Linguagem e ensino – Exercícios de Militância e Divulgação*). Neste livro, aprofundo a fundamentação teórica que sustentava a proposta de ensino já conhecida. Acho que há três contribuições específicas deste livro: a) a distinção entre ações com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem. A primeira reúne tanto estudos da teoria dos atos de fala quanto

da retórica. A segunda remete ao trabalho com a linguagem, a concatenação de recursos expressivos e a construção de outras formas de dizer (particularmente a metáfora e a metonímia, processos que considero extremamente produtivos do ponto de vista linguístico-discursivo). A terceira é tributária da concepção de linguagem como atividade constitutiva, que se encontra em Carlos Franchi, este lastreado na psicologia cognitiva, e em Volochínov (Bakhtin), este com perspectivas marxistas.

b) A distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Infelizmente, o ensino sempre se baseou numa metalinguagem construída pela reflexão intermitente dos gramáticos, e dos estudantes se exigia apenas que a conhecessem como “verdades” absolutas, não havendo outras possibilidades. Substituir o ensino metalinguístico por atividades epilinguísticas, isto é, de reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados na produção dos textos (próprios ou alheios) era o que esperava com a proposta de “prática de análise linguística” de que há inúmeros exemplos no livro.

c) Imaginar o ensino como um trabalho de operações – de várias ordens incluindo sobretudo aquelas a que pouco se chama atenção dos exercícios classificatórios, mas que representam efetivamente a capacidade de mobilizar a língua na produção de textos. Novamente o livro contém inúmeros exemplos destas operações. Esperava com isso tornar mais claro o sentido da “análise linguística” que se propunha.

**P.: Ao propor a “prática de análise linguística” na década de 80, põe-se em cena uma perspectiva didático-pedagógica diferente para o trabalho com a língua na escola básica, ampliando o entendimento acerca do trabalho a partir dos**

**pressupostos da gramática tradicional e considerando o texto. Quase quarenta anos depois, qual é a sua avaliação sobre essa proposta e seus resultados?**

R.: Difícil avaliar. Sobretudo porque esta é uma prática que se dá no interior da sala de aula e com professores que não se formaram para pensar a língua, mas para devolver a seus formadores as informações teóricas que lhes foram ministradas. E isto em todos os campos da nossa área: apresentam-se leituras canônicas de textos literários, e espera-se que os estudantes as devolvam. Não se parte de leituras feitas para discuti-las e contrapô-las a outras leituras feitas. Ensinam-se teorias linguísticas e espera-se, no máximo, que os estudantes as apliquem nos exercícios propostos. Dificilmente se toma o que o estudante percebe sobre a língua para depois ir aprofundando a discussão até chegar a outras perspectivas teóricas. Quando os professores se viram, em função da proposta de que tomaram conhecimento, diante dos textos de seus alunos, não sabiam muito o que fazer. Inicialmente, a prática de análise linguística não passou de higienização do texto, corrigindo erros ortográficos, exigindo não repetições da mesma palavra, etc. Em *Portos de Passagem*, tomo um texto de uma criança que me foi apresentado por uma professora, dizendo que todos os textos que lhe eram devolvidos seguiam o mesmo padrão. Ela havia adotado o “diário” e pedia que os alunos escrevessem como foi seu dia. Mas no fundo ela – como leitora – não estava interessada em saber como foi o dia do seu aluno. Porque a cada informação dada, podem corresponder inúmeras perguntas e as respostas transformariam por completo o texto. Desde o “Eu acordei” se pode perguntar inúmeras outras informações: acordou com despertador?

Acordou sozinho? Alguém chama você? As respostas permitirão operações de complementação e expansão do texto de modo que a segunda versão, produto da “análise linguística” se torna outro texto, como tento demonstrar. Note que para formular perguntas como essa, o importante é olhar para os alunos, querer saber o que fazem, o que fizeram. Esta preparação não se dá no curso de formação, porque de modo geral partimos do pressuposto de que estudantes e alunos do ensino básico nada têm a dizer. O Outro parece não existir na sala de aula, a não ser como tábula rasa em que, na imagem de Paulo Freire, depositamos conhecimentos. E depois reclamamos de seus textos sintéticos, não reflexivos, etc. É muito comum atribuir a ideias inovadoras a culpa pelas mazelas da escola. Aconteceu isso com a “escola nova” de Anísio Teixeira. Mas onde, em que escolas, as propostas de Anísio Teixeira foram efetivamente executadas? O mesmo se pode dizer das ideias de Paulo Freire, a quem a direita culpa de todos os males da educação brasileira. Há movimentos pelo retorno do ensino gramatical. O argumento “acadêmico” é que esta gramática – com sua ciência taxonômica ultrapassada – faz parte de “nossa cultura”. A primeira pergunta a fazer é a que se refere este “nossa”? Como se pensar a língua fora das classificações feitas fosse algo esdrúxulo, extemporâneo, inadequado. Parafraseando Caetano Veloso, em sua crítica à filosofia (ele iniciou o curso de Filosofia, mas desistiu): “está provado/só se pode filosofar/em alemão”, poderíamos dizer que estes defensores do ensino da gramática tradicional diriam que “está provado, somente se pode pensar a língua com a gramática”. Aquela mesma que, como disse Rui Barbosa, é preciso esquecer depois de tirar o “pó de giz” em que quase todos são afogados.

Assim, minha avaliação é que devemos continuar a batalhar pela presença da reflexão sobre a língua e seus recursos expressivos em sala de aula, ao invés de repetirmos monotonamente classificações inúteis para um conhecimento genuíno da língua e para um uso eficaz da linguagem.

**P.: Qual é sua avaliação sobre o ensino da leitura e da produção textual ao longo das últimas décadas?**

**R.:** Penso que não se pode negar que muitos livros chegaram às salas de aula; que ler livros é bom; que é um absurdo mandar toda uma classe ler um mesmo livro somente para aplicar uma prova. Que a cobrança de leitura de literatura deveria seguir outro caminho, alguma outra alternativa, para efetivamente chegarmos a uma sociedade leitora. Um professor que somente faz discurso sobre a importância da leitura, mas que os alunos jamais veem com um livro de literatura na mão, é um professor hipócrita. Para além desta faceta que envolve o que chamei de “textos longos”, o desenvolvimento da capacidade de perceber sentidos e manejo de recursos expressivos deve ser objeto de aulas de leitura em sala de aula, com textos curtos, que permitam um compartilhamento imediato em sala e um avanço na compreensão dos sentidos e das expressões usadas pelo autor. Como isso vem acontecendo em sala de aula, neste novo mundo da tecnologia, dos celulares, dos milhões de textos e falas colocados à disposição dos professores e dos alunos? O mundo de 2020 é totalmente distinto, no que concerne ao acesso a tecnologias, do mundo de 1980. Mas, as mazelas, as necessidades e as realidades sociais continuam as mesmas ou talvez até piores. Diria que hoje vivemos uma “balbúrdia

de falas (orais ou escritas)”, e que há pouca escuta. Talvez uma aprendizagem a ser desenvolvida em sala de aula seja precisamente aquela da escuta (que envolve ouvir e ler). Todo mundo quer se manifestar. Quem nos ouve? Quem nos lê? É falso achar que o fato de alguém ter clicado em “seguir”, este mesmo alguém realmente escuta o que lhe dizem. Neste ponto, penso que a prática de leitura de textos deve ser ampliada em função das novas disponibilidades, mas sempre alerta para o fato de que nossas leituras não podem ficar na superfície dos textos, nem podemos nos tornar simples leitores de frases curtas de um Twitter. Estudar exige bem mais do que isso, desde os primeiros anos escolares. Quanto à produção de textos, me alegra que esta expressão tenha substituído a “redação” na escola. Esta expressão ficou reservada apenas para textos produzidos sob as condições de concursos e provas, onde efetivamente o autor sabe que deve dizer o que espera que dito seja. A produção de textos tal como proposta deveria ser o inverso: a tomada da palavra, para contar o contido e não contado da história, aquilo que fica no cotidiano tão desvalorizado. Produzir textos não é para mostrar que sabe escrever, mas para dizer alguma coisa, defender uma ideia, reportar um fato, narrar uma história ou um acontecimento particular. Penso que a mudança de terminologia, no ambiente escolar, nem sempre correspondeu à mudança de atitudes diante do escrever, diante do respeito pelo aluno como autor, o que torna o professor um leitor privilegiado que pode auxiliar o autor iniciante a se desenvolver. De qualquer forma, a proposta que elaborei nos anos 1980 terá valido a pena se alguém em algum dia abrir uma

gaveta e encontrar um livrinho – talvez mimeografado – que ele escreveu ou de que participou com um texto. Isto lhe trará a lembrança de que é capaz de ser autor.

**P.: Há muito tempo se fala em uma crise do ensino de língua portuguesa. Qual é seu ponto de vista acerca dessa ideia? Que caminhos concretos a escola brasileira deveria trilhar para efetivamente oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças e aos jovens brasileiros?**

**R.:** Parece que estamos sempre em crise. Talvez devamos assumir que a crise é própria de todos aqueles que pensam a escola brasileira. Numa sociedade tão desigual, cuja elite é tão mesquinha e atrasada, qualquer mudança efetiva na escola dependerá de uma mudança social um pouco mais profunda. Pensemos apenas em alguns dados: foi necessária uma ditadura para elevar o nível de escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, e isto já na segunda metade do século XX. O ensino médio ainda não é obrigatório! A universalização da oferta de escolas de ensino fundamental somente se dá em meados da década de 1990 (e isto porque permaneciam fora da escola mais de três milhões de crianças). A educação infantil ainda é considerada um luxo, mesmo sabendo que pai e mãe precisam trabalhar fora. Houve recentemente um prefeito, que na inauguração de uma creche, defendeu a esterilização das mulheres para não gastar em construção de creches! Ora, a crise do ensino de língua portuguesa acompanha a crise social. É dela caudatária. Não podemos deixar de ter presente que, ao fazermos na escola o que podemos, temos que participar da cidadania para podermos chegar a outra escola, mais próxima

daquela que queremos. E isto significa luta política. Uma das pouquíssimas vantagens da epidemia que vivemos foi mostrar que a casa não é escola, que pai e mãe não são professores. Enterrou-se com a epidemia a defesa da “home schooling”. A extrema direita retirou esta panaceia de suas reivindicações. Tenhamos presente: nunca haverá uma escola de qualidade numa sociedade de desiguais como é a nossa. A qualidade ficará sempre para aqueles que pagam por ela, neste mundo organizado para seu benefício exclusivo. Isto posto, pode-se pensar em ações dentro da escola, dentro da sala de aula, que permitam ao mesmo tempo mudar as práticas pouco eficientes, incorporando o Outro – nossos estudantes – no usufruto dos bens culturais sem oferecê-los como única verdade possível. Dediquei minha vida a isso. Pode não ter sido o melhor, mas foi o possível de então. Outros possíveis precisam ser construídos hoje, diante das novas realidades que vivem nossos estudantes – incluindo a falta de perspectivas futuras.

**P.: Considerando-se o papel fundamental do professor, qual é seu pensamento sobre a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura em Letras hoje no Brasil?**

**R.:** Lastimável. Quando da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em 1939, com o fim precípua de formar professores (notemos com que atraso aparece esta questão no mundo oficial das leis), o currículo de formação incluía Filosofia, Sociologia, Psicologia. A que se reduziu a formação dos professores de língua materna? A uma “formação bípede” – estudos literários e estudos linguísticos – com um pequeno rabinho de “formação pedagógica” a qual os estudantes

chegam ideologizados de que é perda de tempo (ou “estudos não científicos” para os mais arrogantes). Um estudante de Letras chega à sala de aula sem nenhum conhecimento, para além do senso comum, da estrutura social em que vive e dentro da qual se situa a escola. Sem ter discutido que função exerce a escola numa sociedade de classes. E seguindo o modelo a que ele mesmo foi submetido, participará da exclusão de sujeitos falantes, reprovará, exigirá saberes inúteis, sem levar em conta as condições sociais efetivas de seus alunos. Não é por acaso que seu sonho é dar aulas em escolas particulares destinadas aos filhos de “gente de bem”. Onde não terá que enfrentar tantos problemas. Assim, enquanto a escola contemporânea está exigindo um professor-centopeia, capaz de encontrar respostas para as situações que se apresentam na sala, temos formado bípedes (quando não sacis-pererês). A esclerose da sensibilidade acabou por se espalhar em nossa sociedade atingindo cursos de formação de professores.

**P.: Que papel a sociedade civil deveria assumir diante da Educação brasileira, especialmente com relação aos aspectos do letramento?**

**R.:** No Brasil, sobretudo, se tornar *sociedade civil*, com clareza do que seja cidadania. Cidadania para todos. Tomo um exemplo: hoje parei o carro para que algumas pessoas atravessassem a rua na faixa de pedestres. Alguns deles me agradeceram com gestos. Não fiz mais do que minha obrigação, mas o povo está tão acostumado a não respeitarem seus direitos que quando alguém os respeita, agradece. Não houve um ministro que recentemente disse que “devemos” às Forças Armadas

não ter havido um golpe de estado no final do ano passado? Como cumpriram a lei, devemos estar gratos? Na prática, que conceito de sociedade civil e de cidadania subjaz a estes gestos? A estas falas? Há um aspecto que não pode ser sombreado pelo conceito de sociedade civil: vivemos numa sociedade de classes. E no Brasil, numa sociedade em que a elite considera que sua empregada doméstica não tem nada que aprender inglês na escola. E não faltam proposições de que a escola deve formar sujeitos adaptados ao mercado e adaptáveis segundo os desejos deste ente fantasmagórico, na verdade os interesses do atual capitalismo improdutivo. Defendo uma escola pública e laica, que ouça os interesses daqueles a quem se destina: os estudantes e seus pais, inicialmente. Mas que não se subordine a estes interesses porque a escuta não quer dizer concordância. Que seja prenhe da utopia por uma sociedade mais justa e mais igual. Que não esconda que há alternativas sociais além daquela que nos apresentam como inevitável. Com professores com tempo integral na sua escola, com gabinetes de trabalho, com salários dignos. Sem a dedicação (não messiânica, mas utópica) dos professores, jamais a escola terá qualidade. Caberá à sociedade lutar para que as políticas públicas de educação não sejam de adaptação, mas de formação de sujeitos capazes de intervir na vida política. Quando se iniciaram os movimentos de 2013, eu me perguntava: o que fizemos nas universidades, em que formamos estas pessoas? (mais de 70% dos manifestantes tinham curso superior). Quando por fim a população, levada por uma campanha de desmoralização da política, escolhe um fascista para a presidência da república em 2018, eu me

perguntava que fez a universidade – porque os terraplanistas têm curso superior – que não percebeu o que estava formando, em nome de transmitir conhecimentos científicos distantes de qualquer ética? O ano de 2018 não é somente responsabilidade de pastores neopentecostais. É também da universidade (e da chamada sociedade civil organizada). Quando os resultados eleitorais de 2022 nos mostraram que as regiões mais escolarizadas do país optaram pelo candidato fascista – agora conscientemente, pois tinha vivido 4 anos sob as ameaças – que dizer da escola que formou estes eleitores? Sabemos que a escola não pode tudo, mas está muito aquém do que pode. Não é mais possível apostar na escola que temos; é cada vez mais difícil encontrar sujeitos interessados em dedicar-se a fazer o que podemos para construir bases para o que queremos. Temos que apostar que as novas gerações criarão caminhos melhores do que aqueles que um dia nossa fracassada geração pôde elaborar.

**P.: Afinal de contas, em sua opinião, o que é essencial para uma prática efetiva de ensino-aprendizagem da língua materna na escola básica no Brasil hoje?**

**R.:** Responderei em poucas palavras: coragem, arrojo e inconformismo com o *status quo*. Fazer da vida profissional uma experiência contínua, que admite avanços e recuos. Mas sem medo de ser feliz.