

MEMÓRIA DE AULA: UMA EXPERIMENTAÇÃO DE AUTORIA

LESSON MEMORY: A TRIAL OF AUTHORSHIP

Agostinho Potenciano de Souza¹

Resumo: Este artigo analisa uma experiência de escrita denominada *Memória de aula*. O objetivo dessa prática de escrita é convidar os alunos a buscar um processo de subjetivação, de autoria do texto. Um olhar sobre a história recente da produção de textos na escola tem mostrado a falta de uma visão discursiva dessa prática (GERALDI, 1984, 1991; BRITO, 1984), privilegiando aspectos não-polissêmicos. Buscando ativar as situações concretas da função da escrita, fugindo do costume escolar de escrever para ser avaliado, esta prática de escrita procura a enunciação em função do que dizer aos seus interlocutores (BAKHTIN, 1992). A metodologia de análise dessas produções consiste em buscar a presença de índices de língua, texto e discurso que sejam sinais da subjetivação, uma atitude de autoria da escrita. Como resultado, verifica-se que é possível o aluno buscar a própria voz, especialmente, pela ironia. A conclusão, porém, mostra que a maioria pratica uma escrita mais aproximada do relato objetivo, provavelmente pelas poucas situações de enunciação menos artificiais desta ação escolar.

Palavras-Chave: Escrita escolar. Memória de aula. Enunciação. Autoria.

Abstract: This article analyzes a writing experience called lesson memory. The purpose of this writing practice is to invite students to seek a subjective process, text authoring. A look at the recent history of the production of texts in school has shown the lack of a discursive view of this practice (GERALDI 1984, 1991; BRITO, 1984), favoring no polysemous aspects. Seeking to turn the concrete situations of writing function, fleeing the school custom of writing for reviews, this writing practice seeks utterance in terms of what to say to his interlocutors (BAKHTIN, 1992). The analysis methodology of these productions is to seek the presence of language indexes, text and speech are signs of subjectivity, a writing authoring attitude. As a result, it appears that the student can seek their own voice, especially, by the irony. The conclusion, however, shows that most practice a closer writing objective account, probably the few situations less artificial enunciation of this school action.

Keywords: School writing. Lesson memory. Enunciation. Authorship.

Este estudo sobre uma prática de escrita, a *Memória de aula*, diferentemente do que é comum em práticas escolares sobre esse gênero (mesmo com denominações diferentes), propõe-se a uma reflexão crítica sobre os modos de escrever, à procura de um processo de subjetivação, como uma experimentação de autoria. É um contraponto à tradição pedagógica que, quando propõe a redação escolar, dificulta que o estudante se assuma como locutor do seu texto.

1. Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: apotenciano@uol.com.br

A escolarização da escrita emerge de sua necessidade inerente de aprendizado. Nas últimas décadas, experimentos sobre a aquisição do código têm movimentado os anos iniciais da escolaridade. Entre o código, como memória e agilidade gráficas, e o letramento, como aprendizado do código situado em sua significação sócio-histórica, temos tido muita troca das mãos pelos pés e os caminhos continuam tortuosos para muitos alunos da nossa escola.

Código bem dominado, poderíamos ter práticas de ler e escrever dinâmicas. Porém, em todos os anos de Ensino Básico, ler é sobretudo parafrasear textos curtos (leitura de livros é rara...) e escrever seguindo modelos padronizados (pela influência de vestibulares, ENEM e outras provas) sem chance para a escrita criativa. A leitura e a escrita são práticas ainda muito mais de código do que de letramento.

Com certeza essa generalização merece ressalvas. Há muitos professores que são criativos e praticam um ensino de alta performance de letramento. Dificilmente, porém, encontraremos no país mais de 20% de escolas em que o quadro de leitura e escrita seja predominantemente de inserção na vida, ao invés de exercícios escolares insossos, quando não inertes, pois servem apenas para notas e diário de classe.

Já se vão quase cinquenta anos de vozes críticas, muitas delas vindas dos pesquisadores das universidades, que apontavam essa falta de ligação das práticas da escola com as práticas da vida. Vários estados brasileiros, na década de 1970, convidaram professores de universidades para fazerem orientações de currículo para as escolas – nessas vozes, com frequência em diálogo com os professores da rede pública do ensino básico, havia fortes mudanças à vista, em busca de mais clareza sobre a formação do cidadão.

Quanto à atividade objeto dessa reflexão, a escrita na escola, o livro, organizado por Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, convidava os interlocutores a “um (re)dimensionamento” das atividades, a “um repensar o ensino da língua portuguesa”. Para tanto, os autores do livro trazem propostas, porém, Geraldi indica que essa mudança deve

[...] partir da construção de cada professor. O **saber-fazer** do professor que, concretamente, vive junto com seus alunos as contradições sociais refletidas na vida de cada um de nós – e o tempo da aula não está fora deste tempo da vida – capacita a cada um esta construção. [...] Mas a articulação das propostas com as atividades concretas não é mecânica: ela passa pelo **projeto político** que, explícita ou implicitamente, dá sentido às atividades concretas de nosso cotidiano. E é este **projeto** que precisamos construir e que estamos, na verdade, construindo. Às vezes sem saber qual, ao alienarmos o nosso direito de construir nossas aulas para nos tornarmos meros executores de aulas elaboradas por outros. Reivindicamos para cada professor o direito de construir suas aulas, e através delas dizer a sua palavra (GERALDI, 1984, p. 6).

Num tempo em que a palavra *letramento* não frequentava ainda nosso universo acadêmico, a ligação entre o tempo da escola e o tempo da vida já era uma questão de princípios para esses autores. Tal atitude perante o próprio *fazer* incluía a contradição: *cada um versus um projeto político*. Temos a confluência de forças sociais, às vezes sem saber qual projeto elas representam, porém, temos também outra força, a possibilidade de cada um “dizer sua palavra”. Entre as forças sócio-políticas de objetivação e as possibilidades de subjetivação, esses pesquisadores já nos convidavam à inserção em um projeto político de ensino que se direcionava a um “professor que, concretamente, vive junto com seus alunos as contradições sociais refletidas na vida de cada um de nós” (GERALDI, 1984, p. 6). A escrita desses alunos bem poderia ser uma forma de sabermos mais do que eles enxergam dessas contradições, desde que a eles seja dada alguma voz, também.

Não é diferente a percepção de outro pesquisador, Percival Leme Brito, que, após analisar a questão da redação e das provas de redação, conclui o seguinte:

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (BRITO, 1984, p. 119).

A artificialidade da situação de escrita do estudante retira sua participação subjetiva ao dizer algo sobre a vida, nega à língua que ele escreve uma de suas principais funções, numa prática em que cuidar da língua padrão torna-se mais persistente que saber dizer algo interessante. As décadas de 1970 e 1980 foram profícuas em pesquisas e indagações. Um desses pesquisadores, Wanderley Geraldi, chega a uma síntese elementar, por isso, óbvia. No entanto, quase ausente dos modos de escrever na escola:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1991, p. 137).

Escrever é produzir discurso, interlocução - nas páginas à frente, 160-165, Geraldí desenvolve essa questão: faz um gráfico que tem em sua parte superior “assumir-se como locutor” e na inferior “relação interlocutiva” preenchido lateralmente pelos tópicos acima referidos. Essa é uma proposta de inversão: no lugar de muita escrita feita para o professor corrigir e dar nota, um texto para a escola, uma *redação*, fazer uma produção de texto como relação interlocutiva, na qual o aluno assume-se como locutor (“jogador no jogo”) e dirige-se a um interlocutor, porque tem uma razão para dizer o que tem a dizer a ele. Essa formulação é suficientemente persuasiva, tanto assim que foi apropriada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), norteando o ensino de produção de texto no Ensino Básico.

A visada discursiva sobre o tema clareia horizontes ainda pouco explorados. A história da pouca escrita e da escrita para o professor corrigir moldou também um conceito de *língua* escrita e de *sujeito* da escrita: escrever cuidando de não cometer erros gramaticais e, pior, secando a voz própria para jorrar o senso comum e evitar a crítica e as contradições. Essa objetivação das duas últimas gerações conduziu a uma ausência de autoria e sua consequente não descoberta da escrita como processo de subjetivação, esse modo de dizer “tem alguém aqui, sou eu”, traduzido em palavras que oscilam conforme a onda da vez: originalidade, criatividade, autonomia, pensamento crítico, protagonismo...

Olhar o texto como discurso é uma atitude inclusiva dos sujeitos: quem escreve leva em conta aquele que vai ler o seu texto. Para Bakhtin, isso é de uma importância muito grande:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1981, p. 113)

É esse conceito da palavra como “produto da interação do locutor e do ouvinte” que fundamenta a proposta de produção de texto referida acima. Quando o outro lado da ponte é exclusivamente o professor ou o corretor das provas, o locutor fará uma escrita cuja expressão é marcada por essa figura de vigilância e punição, sua voz é amordaçada pela preocupação formal, por uma língua padrão (ou por uma chave “pronta” de usos de conectores que estabeleçam coesão e coerência) que lhe retira o foco de querer dizer algo de si mesmo. Daí essa outra busca, a da palavra que se dirige a alguém para uma enunciação concreta, real.

Muitas narrativas de modos inventivos de incentivar esse tipo de escrita têm sido lidas e ouvidas em eventos sobre ensino de Português. Boa parte delas aparece desse desvio: evitar escrever apenas para o professor. O outro lado da ponte precisa ser procurado, inventado, pois os velhos costumes não nos deixaram legados interessantes. Ora os próprios colegas de classe, ou de outra classe, ou de outra escola, ou de outra cidade têm sido os grandes incentivadores dessa outra escrita, na qual o locutor se preocupa com as melhores estratégias para dizer o que tem a dizer a seu interlocutor. Publicações têm sido mais uma alternativa de procurar leitores outros, ora no mural da escola, em jornaizinhos, ou um livro da turma. Vez por outra a família é convocada a ser o leitor de raras produções, quase sempre marcadas por datas comemorativas. De fato, não é tão simples arrumar leitores do que nossos alunos escrevem – esse é apenas um dos aspectos da produção de textos, embora tão importante, pois pode ser o modificador de toda a ação.

Nessa linha de raciocínios, veio-me o *insight* de pedir a meus alunos da graduação e da pós-graduação que escrevessem a *Memória de aula*. Em quatro turmas fiz essa experiência. O comando era simples: em cada aula um dos alunos era escolhido para fazer a memória daquela aula e ler para os colegas no início da aula seguinte. Pensando nos elementos dos gêneros de discurso, segundo Bakhtin (1992): a esfera de atividade bem definida, o tema claro, sem nenhuma orientação sobre a composição e, levemente, um convite ao estilo mais pessoal.

Procurava uma prática de escrita em que a subjetividade brotasse, a voz própria aparecesse. Como professor de estágio, percebera que os relatos de memória escolar – costurar um fio que organizasse a escolha de ser professor de Português – ou propostas pessoais de contar “minha história de leitura” ou “minha história de escrita” tinham como resultado uma escrita com significativas marcas da voz própria. Como leitor, conferia que essa voz era sim social, como nos avisam as teorias do discurso: a minha história é também a história de muitos outros. Sabia que essas memórias eram para ele mesmo se ler, mas o outro lado da ponte era eu, o professor.

Já a *Memória de aula* tinha os colegas como interlocutores. A maior parte dos alunos não se desvencilhava da formalidade de relatar a aula, resumindo conteúdos, seguindo o cronograma da aula dada. Aos poucos, o uso da primeira pessoa, ora no singular ora no plural, tornou-se dominante – havia uma procura de voz própria, mas esta é muito escorregadia. Quando um aluno definia um tom mais pessoal, poético ou irônico, havia efeitos nos

enunciados “relativamente estáveis” de um gênero que, eu pensava, estava sendo fabricado por eles.

Estávamos evitando direcionar um conceito, não era “como elaborar uma memória de aula” que interessava. Um padrão de gênero. Era uma experimentação de autoria, esse lado do escritor que busca uma voz singular, mesmo que se negue a ele a origem do seu discurso. Um processo de subjetivação exige a rebeldia, um não às estratégias de objetivação que dominam o espaço escolar. Com essa mesma denominação, *memórias de aula*, muitos professores definem que seus alunos terão um caderno para registrar o aprendizado de cada aula. Um diário de conteúdos escolares com finalidade de avaliação. Outros dão a essa denominação um caráter de relatório técnico, predominantemente descritivo. Minha procura era outra: um sujeito que escreve dizendo sua voz.

A grande maioria faz o relato do que aconteceu na aula. O que muda é o ponto de vista. Havia até a pretensão de que se levantassem questões sobre a memória e o discurso que realizavam, de modo que chegassem ao que Pêcheux anunciou:

Para tratar do memorizável é preciso entender o acontecimento inscrito no espaço da memória sob dupla forma-limite: (1) o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; (2) o acontecimento que é absorvido na memória como se não tivesse acontecido. (PÊCHEUX, 1999, p. 50)

A variedade de pontos de vista torna possível verificar que a aula está cheia de acontecimentos variados, não há um acontecimento só. Para alguns, a memória é algo definido pelo conteúdo designado pelo professor, para outros, há acontecimentos diferentes, como as reações dos colegas, o que é feito no intervalo ou no momento de chegada dos alunos.

Minha Memória da aula do dia 31/03/2015 - Então começou a chegar os alunos, bem chegou os Três mosqueteiros aquela menina que eu acho bonita e interessante com seus dois amigos La se sentou na fileira de carteira no meio da sala eles dois colocaram os mochilas cada um do lado dela e saíram, ela ficou a mexer no celular quando o rapaz que tinha barba e agora esta de bigodin voltou meio aloprado e disse vamos sentar ali ela olhou e disse pó eu to quieta aqui e você quer mudar (acervo pessoal).

Os colegas da aluna que fez essa memória de aula elogiaram e consideraram como o melhor texto o dela. O tom de brincadeira contaminou o grupo, que estudava a Leitura de Filmes, e várias memórias que se seguiram mostram a subjetividade mais manifesta. Esta outra aluna se aventura a uma poesia:

Choveu três vezes antes de sair!
Chegou!
A moça come uma maçã, a outra ajeita o datashow.
Esqueceu da atividade, recorreu a um empréstimo de papel.
Ouviu falar de Felix! Sim! O gato e seu criador.
Continuou a escrever o que já foi escrito na agenda.
Uma pergunta seguida de exclamação "TV é de 30?!"
Voltou, entre ouvir e escrever
[...]Levantou para partir, ainda em suspenso.
Recordou da memória dois dias depois (acervo pessoal).

Após a leitura da *Memória de aula*, o professor não emitia juízo avaliativo. A reação dos interlocutores-colegas era o que realizava o texto como recepção. Porém, os vícios escolares mostravam olhares cobrando do professor uma avaliação. Fica difícil mudar a direção de práticas únicas, monológicas, como essas de escrever para o professor avaliar. Aos poucos, essa ação de escrever pega uma figura de imersão do sujeito que, mais do que uma tarefa, assume uma locução.

É segunda-feira à tarde e eu estou aqui, em frente a um papel em branco, com a missão de escrever a memória da aula de sexta-feira. Eu queria que isso fosse um documento do Word e que eu estivesse digitando, mas não tem luz aqui em casa há umas 5 horas e eu queria muito entender porque a Celg odeia tanto seus clientes. Quando o professor pediu para escrever essa memória, eu não tinha ideia do que fazer. Pensei em entregar um desenho, um poema, mas no final decidi que eu apenas seria honesta ao escrever esse texto. [...] A aula começou com uma apresentação de propaganda. Preciso ser honesta, então não vou dizer que eu sei o nome dos integrantes do grupo, porque eu não sei. Só sei que um deles era a moça que escreveu o texto do bigodinho e queria aproveitar esse espaço para te dar os parabéns (acervo pessoal).

Trazer um tom informal para a escrita torna o texto palatável, próprio para uma leitura para colegas, gente próxima. Isso não tira a surpresa e o desafio que é preencher uma folha em branco. Em outros momentos, o escritor se envereda por uma metalinguagem mais intensa:

11 de setembro de 2014. **Memória da aula 1.** Não existe modelo para a memória. O modelo não existe em si mesmo. O que há são práticas para memorizar e ritos de contar história. Mais do que uma moldura, uma memória é um modo de identificação do sujeito com ele mesmo. Mas na memória não está lá o sujeito solitário, estão os seres, os objetos, os lugares, os fatos, as fotos, os amores e ódios. Lá onde habita a memória eu acredito me encontrar, mas não. Lá o que há são fragmentos e durante a travessia no túnel do tempo há de se contar o que não se lembra mais (acervo pessoal).

Voltar-se ao fazer escrito, numa modalidade marcada como memória, sem modelo, levou a essa percepção aguda do tempo, dos fragmentos, da ficção de contar o que não se lembra mais. No final do curso, todas essas memórias foram agrupadas e enviadas a todos os

alunos da turma. O professor mesmo, ao reler algumas memórias, surpreende-se ao encontrar um acontecimento “como se não tivesse acontecido”.

[...] um encontro com um certo Ovídio e sua “Metamorfose”. E ele não veio só, veio consigo Tirésias, Juno e o belo Narciso. E pela leitura em voz alta nos foi permitido conhecer a história desses personagens: Tirésias nasceu homem, se fez mulher e por esta razão se posicionou em favor de Juno afirmando que “Mulher sente mais prazer do que o homem”. [...] e nos foi dado o prazer de conhecer Narciso, jovem, belo e objeto de desejo de “moças e moços”, quem sabe até secretamente de muitos de nós (acervo pessoal).

E os comentários me deixaram clara a compreensão dessa leitura. Se o nome Narciso é de domínio geral, ler a lenda de Narciso era uma experiência estética. Não só porque o leitor tinha o texto de Ovídio em mãos, mas também porque estávamos juntos e nossos olhos e pele reagiam àquela fantasia milenar, numa fruição ímpar. Num curso sobre Sujeito, Leitura e Escrita, certos textos teóricos produziam forte empatia com os estudantes, que, na *Memória de aula*, podiam mostrar esse envolvimento:

A cada página da história da leitura, escrita sob a ótica desse leitor apaixonado, identificamo-nos mais e mais com a intrigante figura de Manguel. Mais que um leitor de profissão, ele leu para viver e dominou o que ele mesmo chamou de arte de decifrar e traduzir signos. Viajo no tempo. Estou em 1989, leio o livro de Apocalipse para minha avó e desperto nela o medo. Começo a compreender o poder que a leitura tem (acervo pessoal).

A autora dessa *Memória*, num momento de maior aproximação de um dos temas da aula por ela lembrada, levanta a questão: “Será que quem usa óculos lê e quem não usa não lê?” Uma das colegas contesta uma foto ilustrativa do livro, “não acredita na foto da velhinha lendo... para comprovar que uma velhinha lê sem óculos sim, aos 95 anos de idade, tomei a liberdade de trazer esta imagem...” e coloca na *Memória de aula* uma foto de sua própria avó lendo sem óculos. Uma ousadia que foi permitida pelas condições dessa produção de texto situada em um meio mais relacional e menos protocolar. Mesmo assim, escrever não é fácil.

Enfim chegou o momento em que a difícil e gostosa tarefa de relatar ou lembrar as irrepetíveis, únicas e novas aulas (pelo menos na nossa ilusão como sujeitos) está em minhas mãos. Começamos com questões reflexivas sobre o que é leitura e principalmente se é possível fazer uma ciência da leitura, não uma ciência comum, ditadora, que imponha verdades, mas uma ciência que questiona, investiga e é audaciosa. Segundo a discussão, o grande problema nesse sentido é a falta de um espírito científico por parte dos pesquisadores, falta do que está sendo feito por nós: o questionamento (acervo pessoal).

Esse trançado de trechos mais pessoais com relatos e reflexões sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula passou a ser mais frequente nas turmas em que o

relacionamento entre colegas era mais aberto, com espaços para maiores aproximações um do outro. A grande maioria dos alunos, porém, não se soltava, ficava nos registros “no começo da aula”, “em seguida”, “no final”, colhendo paráfrases do que aconteceu e pouco refletindo sobre o que aconteceu. Não chegam a vinte por cento os alunos que escreveram essas *Memórias de aula* como um ato de liberdade, de atrevimentos no dizer.

Terça feira, 26 de maio de 2015 - Senti um grande desconforto ao perceber que estava com o nariz completamente “congelado”, e ali começou uma luta interna por realmente não ter colocado um agasalho dentro da bolsa, a Marcella também estava congelando, por um momento cheguei a pensar que ela estivesse passando mal, mais era só frio, ainda bem (acervo pessoal).

O efeito dos discursos uns sobre os outros deixou, na história escolar desses alunos, uma marca de padronização da escrita, com ausência do incentivo ao tom pessoal, à busca de um estilo criativo, próprio. Contudo, o mesmo acontecimento de linguagem, ou seja, discursos gerando efeitos sobre outros discursos, também aconteceu com essa experiência de prática de escrita que estimulou a subjetivação, a inventividade. Não sem contradições, as quais pertencem ao processo de escrever um gênero que se propôs maleável, em construção, vizinho a outros gêneros mais presos, fixos.



Memórias de intervalo – aula 19/11 - Talvez por destino, ou acaso, providência divina ou por simples conveniência humana, perdi o meu caderno de anotações da aula passada. “E agora, José?” Indaguei-me, trêmula, frente à folha de papel em branco, ou melhor, ao arquivo do word insensível ao meu drama. [...] De maneira geral, foram-nos apresentados, no texto, os principais conceitos, o vocabulário e algumas das perspectivas analíticas para se pensar a linguagem como discurso. Mas vou logo deixando de lado esse negócio de ata – por mais preferida que me seja essa fruta – e mergulho em minha memória. Nesse mergulho, talvez por uma tortuosa trajetória de vida, deparei-me com as margens. As margens, neste caso, são os intervalos da aula. Para mim, são um deleite! [...] No intervalo da última aula, oito de nós trocaram o banheiro e o café por uma roda de prosa. Em círculo freireano, tricotamos em desfavor das “pessoas sem sal”, dos preconceitos acadêmicos, das estratégias institucionais de disciplinar o pensamento.

Com um cabeçalho efusivamente irônico, essa *Memória de aula*, sem deixar de fazer registro de conteúdos, de modo sumário, foi a uma posição externa, a Memória do intervalo. Não era determinado pelo professor, mas, nessa turma, os alunos faziam cópia de sua *Memória* e distribuía para todos os colegas, que acompanhavam a leitura do autor. Essa folha causou rumores e risos entre todos. Fazia um interdiscurso paródico a um comentário da aula anterior que elogiava o fato de estarem produzindo *Memória de aula* se afastando do gênero “ata”. Há algo mais aí, porém, de um lado perder as anotações (muitos chegaram a gravar a aula, para não perder nada na hora da longa memória registradora!); de outro, a valorização do espaço extraclasse, o intervalo, que também pertence à turma, de outro modo: “os vínculos pessoais que se estreitam, os corpos que se tocam com um aroma de café ao fundo”.

O percurso dessa prática de escrita, a *Memória de aula*, procura alternativa a uma tradição de redação escolar que não tem resistido às críticas dos estudiosos, principalmente pelo cerceamento da chance que toda pessoa deveria ter de saber escrever, querer escrever e praticar a escrita como ato de liberdade, de construção de si e do outro. Para isso, contribuem muito as teorias do discurso, que valorizam a “relação interlocutiva”: as instâncias concretas de enunciação, em que o locutor tem o que dizer e tem a quem dizer o que ele quer dizer.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Luís Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. P. 109-119.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.