

# Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador<sup>1</sup>

Rita Maria Diniz Zozzoli  
Universidade Federal de Alagoas

**Resumo:** *O presente trabalho parte de uma reflexão sobre as relações entre pesquisa universitária e sociedade para, com o auxílio de dados de pesquisa em sala de aula, considerar a possibilidade de propor um trabalho com a formação do professor, enquanto leitor e produtor ativo (Bakhtine/Volochinov, 1977 e Bakhtin, 2003) dos conhecimentos específicos veiculados nas situações de ensino e de aprendizagem de língua materna, bem como dos conhecimentos mais amplos relativos a seu papel no contexto social. Para tanto, verifica-se a necessidade de pesquisas que impliquem um trabalho coletivo no qual a articulação entre mundo acadêmico e as práticas sociais é indispensável (Bourdieu, 2004).*  
**Palavras-chave:** *pesquisa-ação; formação do professor; leitura e produção.*

## INTRODUÇÃO

Diversos fatores encontram-se na origem das dificuldades em criar atividades de sala de aula que possam efetivamente contribuir para a formação de um aluno responsivo ativo<sup>2</sup>. Dentre eles estão, por exemplo, a formação do professor, as histórias de vida dos alunos e o quadro institucional limitador. Nas reflexões que se seguem, procurarei focalizar de forma mais específica a formação do professor - no que concerne ao trabalho com leitura e produção de textos em sala de aula de língua materna - e sua relação com a pesquisa acadêmica, sem entretanto isolar esse tema da ampla gama de elementos interdependentes que compõem as situações de ensino e aprendizagem, dificilmente apreensíveis de forma isolada.

---

<sup>1</sup> Parte deste texto foi apresentada no 16º INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada), em abril/maio de 2007.

<sup>2</sup> A noção de atitude responsiva ativa, bem como a de compreensão responsiva ativa são definidas em Bakhtine/Volochinov, 1977 e em Bakhtin, 2003. Em “Estética da criação verbal”, tem-se: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A discussão sobre essa questão tem origem em análises sobre produções de alunos de diferentes níveis de escolaridade, obtidas primeiramente através de procedimentos de observação etnográfica efetuados em nosso grupo de pesquisa<sup>3</sup>. Os dados obtidos revelaram pouca expressividade na autonomia relativa desses alunos na leitura e na produção de textos orais e escritos (Zozzoli, 1999, 2002, 2006-a, 2006-b). Por sua vez, professores demonstram pouco envolvimento com a leitura e quase nenhum com a escrita e parecem considerar, na maioria das vezes, da mesma forma que os alunos, essas atividades apenas como tarefas. Assim, os resultados dessas investigações levam a pretender que qualquer contribuição para a autonomia relativa dos alunos passa pela transformação da relação entre professor e leitura/produção, como também pela mudança de posicionamento dos alunos em relação às orientações propostas pelo professor acerca de um trabalho que vise a essa autonomia.

Minha reflexão se inicia a partir de um trecho de gravação em sala de aula de língua portuguesa para alunos pré-vestibulandos, extraído dos dados de Albuquerque (2002)<sup>4</sup>:

- P-** Agora, eu vou falar a verdade: não pode sair da proposta do tema, ouviram? Ouviu minha filha? ((vira-se para a aluna S)) Só pode ter três parágrafos, que é um de introdução, um de desenvolvimento e um de conclusão, não pode ultrapassar isso; não pode colocar coisas pessoais.
- AS** - Como assim professora? Não é pra dizer o que a gente acha do assunto não?
- P-** Claro que não minha filha. Numa redação não pode ter achismos tem que falar sobre a realidade do que acontece.

Muitas pesquisas, tanto em Linguística Aplicada como em Educação, já chamaram a atenção para o fato de que muitas vezes o professor tem se limitado a transmitir receitas como essa da elaboração de uma redação. Entretanto, a grande quantidade de trabalhos a esse respeito não proporciona mudanças nas práticas, entre outras razões, porque muitos não ultrapassam o estágio da observação e da crítica sobre o que é registrado na coleta de dados.

<sup>3</sup> Grupo Ensino e aprendizagem de línguas, cadastrado no Diretório do CNPq.

<sup>4</sup> Integrante do grupo de pesquisa já mencionado, primeiramente com pesquisa no quadro do PIBIC e, em seguida, com trabalho de conclusão de curso sobre produção de textos em sala de aula em 2005.

Para definir o papel desse professor, participante ativo de uma pesquisa, antes de tudo, é necessário esclarecer que falar de professor pesquisador aqui não é mais um desses eufemismos feitos para camuflar situações difíceis de definir com termos politicamente corretos (ao se nomear “professor pesquisador” poderia se ocultar uma posição de subserviência desse docente que, na verdade, não passa de um informante da pesquisa). Não significa, tampouco, que todo professor deva efetivamente se transformar em um pesquisador nos moldes universitários canônicos.

Falar em professor pesquisador significa incluí-lo nos procedimentos, em todos os momentos da pesquisa, desde a constituição do grupo até as leituras e decisões metodológicas que ocorrem no decorrer do processo. É nessa perspectiva que me proponho abordar mais de perto a situação em que se encontra um professor de português língua materna diante dos diferentes conhecimentos oriundos da academia e de outras instâncias de poder (ministério, secretarias de educação entre outros) que lhes são apresentados como informação.

Segundo Certeau (1994, p. 268-269), para escapar da lei da “informação”, que subjuga o leitor a práticas de reconhecimento do sentido literal (aquele reconhecido pela elite que o determina), seria necessária uma análise que descreva práticas há muito tempo efetivas e as torne politizáveis. Daí fazer sentido conciliar o ponto de vista etnográfico, que visa a uma interpretação de sentidos e de ações circulantes na situação observada, com a perspectiva da pesquisa-ação, na qual saberes não oficiais possam dialogar com conhecimentos acadêmicos.

#### PESQUISA UNIVERSITÁRIA E SOCIEDADE: DIFICULDADES NA AÇÃO

Como se pode perceber na prática de pesquisas dessa natureza, concretizar uma perspectiva de diálogo na qual se procure minimizar a hierarquia que confere poder à voz da academia não é tarefa fácil<sup>5</sup>, uma vez que ela permeia as ações dos sujeitos de

---

<sup>5</sup> É preciso considerar que, mesmo quando viabilizado, esse diálogo não se dá de forma previsível, previamente organizável, tampouco pacífica, sem equívocos.

dentro e de fora da universidade. A situação se torna ainda mais complexa quando se considera que o poder do conhecimento acadêmico não é evidentemente o único a influir na formação do professor e na sua prática. Mesmo quando se adota uma política utilitarista, na qual os objetivos do mercado prevalecem sobre o conhecimento acadêmico, e, conseqüentemente, sobre os programas de ensino e metodologias adotadas, percebe-se que o professor se encontra entre os dois fogos: a voz da academia (que ele muitas vezes conhece vagamente) e a voz do que é consumível nesse mercado. Essas vozes por vezes são concordantes, mas, pelo próprio afastamento entre universidade e sociedade, frequentemente as discussões acadêmicas não dão origem a saberes práticos, como já foi observado anteriormente neste texto.

Em muitos casos, a tarefa da ponte entre teoria e prática docente fica a cargo de manuais de ensino que nem sempre conseguem articular uma visão teórica que pressupõe um leitor ativo com condutas pedagógicas condizentes com essa visão e terminam por integrar saberes ditos “novos” a práticas muito antigas (por exemplo, exercícios de lacunas, com frases soltas, descontextualizadas) que envolvem identificação e repetição de unidades linguísticas, principalmente quando o assunto é gramática<sup>6</sup>.

Em se tratando especificamente de leitura e produção de textos, teorias aprendidas na universidade dizem ao professor que o ensino da forma pela forma não leva a um desempenho efetivo em compreensão e em produção de textos na diversidade de situações sociais de comunicação (do cotidiano, profissionais), enquanto o senso comum imediatista ainda entende aprendizagem de línguas como memorização de regras e nomenclaturas e memorização de léxico descontextualizado. A situação não é simples, porque, na prática da pesquisa-ação, percebe-se que não adianta dizer ao professor que ele pode trabalhar com a gramática de modo reflexivo e de dentro do texto, porque seria necessário que ele visse como isso pode acontecer no plano das ações em sala de aula. Depreendo, então, que seria preciso construir mais um elo da cadeia entre conhecimento acadêmico e práxis, indo até o plano das atividades executadas em sala de aula e refletindo sobre sua natureza e os saberes que implicam.

---

<sup>6</sup> Abordarei esse ponto em publicação futura.

Obviamente, o desafio para o pesquisador universitário está em se inserir no plano das práticas efetuadas sem propor um trabalho com “receitas”. Por isso, intervenções pontuais nos contextos de sala de aula não seriam recomendáveis, pois não teriam condições de estabelecer esse elo entre os diferentes sujeitos participantes e terminariam por se enquadrar na perspectiva da hegemonia do saber universitário que leva “soluções” às práticas.

Voltando à questão das aulas de leitura e de produção de textos, o discurso atual da área de Letras e Linguística termina não propondo saídas para um trabalho reflexivo com as questões gramaticais (entendidas aqui tanto no plano micro como no plano macro) de um texto estudado em sala de aula. Persiste, assim, a ideia de que o simples contato com uma variedade de textos, na leitura e na produção, seria suficiente para fornecer uma formação ao aluno, argumento que tem sido verificado como questionável nas pesquisas em sala de aula de nosso grupo.

Paralelamente, a formação dada pelos cursos de licenciatura não consegue desfazer uma visão reducionista que opõe gramática (entendida quase sempre como normativa pelo senso comum e por grande parte dos professores observados em situações de pesquisa) às visões linguísticas e principalmente discursivas mais recentes. Trabalhar em sala de aula com a gramática no plano discursivo ainda permanece muitas vezes uma questão apenas abordável em teoria.

Mesmo que os linguistas aplicados e os especialistas da educação tenham se voltado para outros temas igualmente relevantes<sup>7</sup>, existe ainda uma necessidade atual de investigações que estabeleçam essa ponte específica entre teorias e práticas da linguagem em sala de aula. Tal afirmação é feita, evidentemente, como já foi explicitado antes, sem defender uma visão aplicacionista, de prevalência das primeiras sobre as segundas, uma vez que as

---

<sup>7</sup> No campo da Linguística Aplicada, o tema “ensino e aprendizagem de línguas”, antes grande foco das pesquisas na área, tem cedido lugar a outros temas, num processo de alargamento da área, que procura legitimamente contribuir para a compreensão de outros fenômenos sociais em que a linguagem está presente. Não pretendo questionar esse processo, mas sim, defender a ideia de que tudo ainda não foi feito em relação ao primeiro tema, uma vez que as pesquisas de observação efetuadas em décadas passadas abriram caminho para uma posição de atuação na práxis como proposto neste texto.

questões de linguagem não dizem apenas respeito às teorias a ela relacionadas diretamente, como as da Linguística, por exemplo.<sup>8</sup>

Mais um aspecto complicador é o fato de que a pesquisa universitária que se envolve com a práxis social, nela se inserindo efetivamente, é considerada de qualidade menor dentro da comunidade científica. Mesmo se alguns discursos acadêmicos alegam o contrário, as atuações dos professores universitários no mundo da práxis são pouco valorizadas nos modelos de currículo. Muitas delas têm que ser encaixadas em rubricas que terminam por acarretar menor valoração quantitativa e qualitativa dos trabalhos.

Zeichner (1998) observa que a maioria dos acadêmicos envolvidos com o processo de investigação realizado pelos professores de escolas não considera esse trabalho como uma forma de produção de conhecimento. Segundo esse autor, é raro que o conhecimento gerado pelos próprios professores não universitários nesse tipo de trabalho reverta para produções científicas e, mais ainda, esses mesmos professores não consideram seu trabalho como passível de gerar conhecimento “legítimo”.

Ainda de acordo com esse autor, os professores das escolas reclamam da linguagem inacessível dos pesquisadores em seus trabalhos e o que parece ser mais grave é que Zeichner (1998, p. 210) pontua que essa crítica não se restringe às produções da pesquisa positivista, mas se aplica aos trabalhos do mundo acadêmico em geral, incluindo aí as pesquisas contemporâneas que o autor nomeia “críticas, feministas e pós-estruturalistas”.

Entretanto, diante dessa crítica, julgo necessário ponderar<sup>9</sup> que, em face das regras que regulam as produções no meio acadêmico, os pesquisadores universitários não têm muita saída, porque o chamado discurso de vulgarização é desvalorizado nesse meio e, sobre isso, o próprio Zeichner (1998, p. 209), citando Somerkh (1993), afirma que “quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu *status* (grifo do autor) na hierarquia acadêmica; e, quanto mais útil e aplicável, mais baixo é seu *status* (grifo do autor)”. Nesse ponto, cabe salientar que a “empresa de autores” (Certeau, 1994) avalia as produções científicas de um ponto de vista que exclui de

---

<sup>8</sup> Essas questões já foram amplamente debatidas por muitos linguistas aplicados nas duas últimas décadas principalmente.

<sup>9</sup> O gênero e a linguagem deste texto, como é o caso dos textos acadêmicos de modo geral, me fazem perceber esse aspecto do fenômeno.

antemão determinados gêneros discursivos e determinadas variedades linguísticas, e o professor universitário que não atender a essas determinações corre o risco de se ver avaliado de forma negativa.

Soma-se a essa dificuldade o fato de que trabalhos de campo com pesquisa-ação, uma vez que estudam processos relativamente longos, são pouco adequados a uma visão de publicações em quantidade como a que é adotada em nosso país (talvez um fenômeno de eco de efeitos colonizadores de alguns países que adotam essa perspectiva de avaliação da produção científica). Uma pesquisa dessa natureza demanda tempo significativo de coleta, de interpretação de dados e de leituras sempre renovadas em função dos fenômenos que aparecem e corre-se o risco de não proporcionar “resultados” compatíveis com a urgência do lema “*publish or perish*”.

Outro ponto de discussão é o fato de que professores de escolas estão cansados de ser observados e de ser objetos de críticas, muitas vezes de forma pouco ética, sem que isso tenha algum retorno para sua prática. Vários textos já trataram dessa questão, e, a título de exemplo, cito o texto de Telles (2002) que explora o tema de forma ao mesmo tempo aprofundada e acessível. Esses trabalhos nos mostram mais uma vez que só se pode pretender transformações no ensino se os professores não atuarem apenas como informantes nas pesquisas.

Isso não quer dizer que todas as pesquisas deveriam ter um perfil de pesquisa-ação, até mesmo porque pesquisas de observação e de interpretação de situações, sem intervenção na prática, sempre serão necessárias. Eu diria até que esse tipo de procedimento metodológico seria fundamental para uma etapa posterior de pesquisa-ação, visto que é a observação etnográfica que tem condições de fornecer um conhecimento aprofundado da situação estudada. Sem invalidar um em defesa do outro, cabe aqui ressaltar a complementaridade possível entre esses procedimentos metodológicos.

Prosseguindo na discussão, é necessário, ainda, considerar como obstáculo o fato de que a situação social do professor não-universitário não favorece seu engajamento em grupos de pesquisa: muitos fatores como baixos salários e, conseqüentemente, excesso de trabalho para conseguir sobreviver, baixa valorização social

desestimulam e até mesmo impedem uma participação ativa em investigações. Muitos dos professores que se interessam por essa atuação não chegam a efetivá-la, abandonando essa intenção durante o processo.

Até mesmo no contexto universitário tem-se uma dificuldade em articular pesquisa e ensino sem que uma coisa aconteça em detrimento da outra. Certeau (1995) observa que da ênfase na política universitária francesa, na época em que escreve, é a na “imediatez da relação docente-alunos” (1995, p. 136) e lamenta que as exigências contemporâneas do ensino absorvam quase todas as forças do docente e acarretem a falta de tempo para que o professor continue a ser um cientista. Certeau (1995, p. 136) ainda comenta que, por causa dessa imediatez, a margem de crítica e de autocritica se encontra, assim, diminuída e, no entanto, ela é indispensável na reflexão sobre “problemas graves, por exemplo, as relações entre o desenvolvimento econômico e a cultura etc.”.

Com apoio nessas considerações, observo que, paradoxalmente, numa época em que o professor é mais do que nunca exigido em termos de atualização de conhecimentos acadêmicos e de produção (escrita, principalmente), ao mesmo tempo se vê com seu tempo limitado para investir em leituras que aprofundem e atualizem seus conhecimentos.

Ainda no plano das dificuldades para estabelecer um diálogo nas ações a serem desenvolvidas pelas pesquisas, é preciso considerar que, ao pleitear um diálogo entre os conhecimentos, da perspectiva de uma “ecologia de saberes” (Santos, 2006) - que pressupõe a valorização de todos os saberes humanos, sejam eles científicos ou não -, “a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (Santos, 2006, p. 107). Além disso, nessa ótica, o relativismo, entendido como ausência de critérios de hierarquia entre os saberes, é questionado. Para esse mesmo autor, (2006, p. 108), a questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em não desqualificar *a priori* determinadas formas de saber.

Tomando o caso das aulas de leitura e de produção, tive a oportunidade de descobrir formas diferentes de atuar em sala de aula juntamente com as professoras e alunos de um projeto com

comunidades de baixa renda<sup>10</sup>, por exemplo, a respeito de como fazer com que os alunos saiam da posição confortavelmente passiva à qual estão acostumados e se posicionem a respeito de críticas sobre a violência em sua comunidade apresentadas em um blog na Internet.

Nesse contexto, percebemos (as professoras do projeto juntamente comigo) que é preciso que se instale essa atitude responsiva ativa (Bakhtine/Volochinov, 1977 e Bakhtin, 2003) em relação a algum tema que já é objeto de preferência ou de atenção para abrir a possibilidade de respostas ativas desse aluno em relação a outros temas em sala de aula. Em outros termos, seria preciso despertar esse interesse já existente e relacioná-lo com textos e atividades<sup>11</sup>. A partir daí, outros temas inter-relacionados, ainda não conhecidos pelo aluno, poderão entrar em cena.

Ainda pudemos notar que as argumentações desenvolvidas pelos alunos incluíam percepções da violência tomadas de dentro de um contexto particularmente exposto às consequências dessa violência. O ponto de vista desses sujeitos poderia ainda servir a outros estudos e áreas afins que se interessassem por esses temas, o que é significativo se for levada em conta a dimensão da inter-relação entre os próprios saberes acadêmicos.

A partir dessas considerações, mesmo sucintas, é possível destacar um ponto fundamental que parece estar na base da discussão: o fato de que a “lógica da monocultura do saber e do rigor científicos” (Santos, 2006) deixa de fora a articulação entre saber científico e outros saberes e outros critérios atuantes nas práticas sociais. Dessa forma, os valores adotados no mundo acadêmico excluem formas de produção de conhecimento não compatíveis com a lógica mencionada.

A esse respeito, Bourdieu (2004, p. 92) alerta que “é importante lembrar àqueles que confundem a objetividade científica com a neutralidade ética e política que eles não podem lavar as

---

<sup>10</sup> Projeto financiado por auxílio pesquisa do CNPq: Autonomia relativa na produção de textos em diferentes contextos de ensino.

<sup>11</sup> É útil acrescentar que o interesse pelo tema da violência só foi descoberto a partir de uma conversa em sala de aula na qual pedimos que eles falassem de suas preferências em relação a diferentes assuntos que poderiam ser abordados em sala de aula.

mãos de todas as implicações práticas [...]”<sup>12</sup>. Esse mesmo autor chama a atenção para o compromisso dos chamados intelectuais com um trabalho de produção e disseminação dos instrumentos de defesa contra a dominação simbólica atual, paralelamente a um “trabalho coletivo de invenção política”<sup>13</sup> (Bourdieu, 2004, p. 89).

Nessa mesma reflexão sobre a produção de conhecimento na universidade, Bourdieu (2004, p. 91) afirma ser necessária uma definição mais ativa e menos irresponsável de ciência, da cultura e das relações ciência/cultura e ciência/sociedade. Para ele:

[...] trata-se de liberar toda a energia crítica que permanece fechada nos muros da cidade sábia, embriagada por uma virtude mal compreendida, que a impede de se imiscuir nos debates plebeus do mundo jornalístico e político, embriagada pelo efeito dos hábitos de pensamento e de escrita que fazem com que, até mesmo nas ciências sociais, os especialistas achem mais fácil e mais seguro, e também mais proveitoso, do ponto de vista das vantagens propriamente acadêmicas, reservar os produtos de seus trabalhos para publicações científicas que só são lidas por seus pares.<sup>14</sup>

Para mim, apesar das limitações intrínsecas aos papéis sociais, pensar no professor com papel ativo em uma pesquisa significa desmistificar a investigação acadêmica na qual o dono do saber é o especialista universitário, que entra eventualmente, de forma geralmente pontual, na realidade da escola e da comunidade extra-universitária para legitimar ou desautorizar as ações executadas por não iniciados.

---

<sup>12</sup> Tradução minha do trecho: “Il est important de rappeler à ceux qui confondent l’objectivité scientifique avec la neutralité éthique et politique, qu’ils ne peuvent se laver les mains de toutes les implications pratiques[...]”.

<sup>13</sup> Tradução minha da expressão: travail collectif d’invention politique”.

<sup>14</sup> Tradução minha do trecho: “Il s’agit de libérer toute l’énergie critique qui reste enfermée dans les murs de l’académie savante, partie par une vertu scientifique mal comprise, qui interdit de se mêler aux débats plébéiens du monde journalistique et politique, partie par l’effet des habitudes de pensée et d’écriture qui font que, jusque dans les sciences sociales, les spécialistes trouvent plus facile et plus sûr, et aussi plus payant, du point de vue des profits proprement académiques, de réserver les produits de leurs travaux pour les publications scientifiques qui ne sont lues que par leurs pareils.”

A pretensão de “informar a população” de que nos fala Certeau (1994, p. 260), no sentido de “dar forma às práticas sociais”, transformando hábitos e costumes através de modelos impostos por uma elite letrada, não está apenas presente na formação dos alunos, mas também na formação dos professores e na orientação que lhes é dada por materiais didáticos e documentos norteadores de todo tipo, incluindo os oficiais. Muitas vezes, ao visar esse objetivo, ignora-se a realidade social para a qual seus modelos se destinam.

#### O PROFESSOR LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS

Na publicação “Indicadores da qualidade da educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e escrita”, produzido pela Ação Educativa e pelo MEC, (2007, p. 11),<sup>15</sup> no item “ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao longo do ensino fundamental”, faz-se a seguinte pergunta às escolas: “Os alunos leem pelo menos um livro por mês, por indicação dos professores, para ser usado em atividades relacionadas às matérias escolares?”

Essa pergunta não parece levar em conta que, caso não haja um trabalho prévio muito envolvente, para que professores e alunos estejam motivados para tal tarefa, ler um livro por mês poderia se transformar em uma atividade imposta e até fastidiosa, já que o hábito de ler não é nem mesmo comum entre grande parte dos professores, a julgar pelos depoimentos de graduandos e de professores registrados nos dados de Fábio Santos<sup>16</sup> (2004):

**E** – Como é a sua relação prática com leitura e escrita de textos hoje em dia, atualmente, na sua vida cotidiana?

**P3<sup>17</sup>** – É... ((Pausa)) Diminuiu muito, né? No período que eu estava na universidade, eu lia muito, eu tinha um pique, mas hoje diminuiu por conta do do... do trabalho. Eu trabalho os três turnos e fica difícil pra manter o pique; aos sábados ainda estudo (xxx) e só tem o domingo pra descansar; e no domingo

---

<sup>15</sup> Conforme está especificado na apresentação do documento, trata-se de uma publicação elaborada para ser utilizada em programas de formação de educadores e planejamento escolar ou por quem tenha interesse específico nesse tema.

<sup>16</sup> Integrante do grupo de pesquisa já mencionado, com pesquisa no quadro do PIBIC em 2004.

<sup>17</sup> Professor de inglês recém-graduado.

tem um monte de caderneta pra corrigir, provas pra corrigir e aí... prefiro tá ((Pausa)) dar um tempo para mim. ((Pausa)) Diminuiu muito.

**E** – Mas atualmente não tem lido assim ((Pausa)) tem lido algum tipo de texto?

**P3** – Não, não, texto científico não. Só mesmo a questão do do a disciplina que eu estou trabalhando, língua inglesa: gramática, textos em inglês... interpretação de texto, essas coisas... formulação de es... de provas, ((Pausa)) elaboração de de de de de de ((Pausa)) construção mesmo de textos assim... muito voltado para a língua inglesa, né? Mas assim textos acadêmicos e... e... textos, eu como posso dizer? Literaturas, entendeu? Tô tô distante.

**E** – Revistas...

**P3** – Revistas estou distante.

**E** – Uhum.

**P3** – Tô sem tempo.

A limitação de tempo alegada talvez não seja a única razão da falta de leitura. Pelo que se observa nas entrelinhas, as leituras, assim como as produções, restringem-se àquelas que são obrigatórias para o exercício da profissão ou para poder participar de um curso de especialização ou ainda tarefas ligadas à graduação, no caso de graduandos.

Percebe-se, assim, que a leitura e a produção como tarefas escolares, tornadas obrigatórias pela instituição e pelo trabalho que é ali executado, estão presentes no dia a dia do professor, assim como no dos alunos. Poucos mencionam leitura como fruição, a não ser um caso específico de uma professora que cita leituras de auto-ajuda. A leitura da Bíblia também é mencionada, mas de forma que também parece obrigação.

Assim, como já foi observado, tudo leva a crer que a mesma falta de motivação presente nos depoimentos dos alunos também está na fala dos professores, mesmo que de forma não explicitada, até mesmo ocultada (uma vez que não é de bom tom que um docente revele não gostar de ler ou não costumar fazê-lo).

Ler e produzir sem envolvimento, para memorizar e repetir conteúdos ou para atender a uma recomendação de um livro por mês torna-se pouco significativo para a formação de sujeitos leitores e produtores de texto. Infelizmente é assim que a leitura e a produção são abordadas tanto na formação dos sujeitos alunos

como na de professores; não há estímulo no contexto, quase tudo favorece a repetição de tarefas e a falta de envolvimento com o trabalho.

Diante da angústia de muitas perguntas sobre o que fazer nas práticas em sala de aula, contrariando a ideia de falta absoluta de tempo, alguns professores se dispõem, mesmo assim, a se envolver com um grupo de pesquisa: professores da rede pública ainda graduandos (professores “monitores”), recém-graduados e outros com certa experiência participam de reuniões e aceitam ser observados, juntando-se a alunos da graduação e da pós-graduação. Mas, por causa das limitações inerentes ao alcance de um grupo de pesquisa, essas ações só atingem uma pequena parcela de docentes, o que é preocupante, porque há muitos outros professores e futuros professores que, quando muito, apenas se beneficiam de cursos de formação cujas propostas são, muitas vezes, excessivamente fragmentárias, pontuais e nas quais o papel ativo mais relevante é reservado ao docente universitário.

Como exemplo dessa angústia a que me referi, temos outro trecho dos dados de Fábio Santos (2004):

- E** – Professora, e como a senhora se vê enquanto leitora?  
**P6**<sup>18</sup> – Leitora? Uma leitora... assim regular.  
**E** – Em que sentido?  
**P6** – Porque são tantas coisas assim novas e a informação é tanta, tanta, que chega uma hora que você diz: “Não sei de nada”. ((Pausa longa)) Minha Nossa Senhora, tão-se discutindo TANTAS coisa, tantas coisa, o que eu sei, não sei de nada!” Isso dá uma angústia, vai gerando uma angústia, uma angústia, uma angústia ((Pausa)) na gente por ter tantas coisa sendo discutida. A educação hoje é... a gente percebe agora nesse milênio que é o grande... enfoque, né? Filósofos fala de educação, cientista político fala de educação, ((Pausa)) é administradores fala de educação; educação como a grande tônica mesmo, re... é salvadora da da... da nossa desgraça de de mundo desen... subdesenvolvido. Então, são TANTAS informações sobre a educação, que a gente fica no centro se percebendo um ignorante. ((Pausa)) “Isso aqui tá sendo ventilado por escola tal, isso por escola tal; faça assim, faça assim, faça assado”. Então, como leitor, ((Pausa)) a gente que é um agente da

---

<sup>18</sup> Professora de língua portuguesa e de literatura; aluna de graduação de Ciências Sociais.

informação porque nós somos educadores, somos agentes da informação, chega uma hora ((A professora estanca a sua fala porque havia um tumulto no pátio; eu desligo o gravador até que a professora queira retornar)).

**E** – Sim, professora.

**P6** – Aí a questão é essa: hoje em dia, a gente... quanto mais a gente se informa, mais a gente sabe que não sabe de nada. ((Pausa)) Tanto é que é hoje a história do aprender a aprender, né? Antes a gente tem que aprender a aprender como é que a gente vai arrumar tantas informações, tantas coisas que nos são chegadas, o dia todo, o tempo todo. ((Pausa)) A era da informação tá deixando a gente assim meio atrapalhados; ((Pausa)) se a priori é pra facilitar, mas quem pensa que isso facilitar vai correr o grande erro de chegar na frente e se enroscar, ((Pausa)) porque as informações são demais; a velocidade com que elas são acessadas mais rápidas ainda. E quem não tiver essa consciência de que nada sabe, que é preciso aprender MUITO, na frente vai correr o risco de tá enrolado. ((Pausa)) Porque o que a gente percebe são várias vertentes, vários viés, várias informações sobre determinada coisa; então, se situar nesse universo múltiplo é complicado; faz a gente perceber-se assim meio ignorante. ((Pausa longa)).

**E** – É ((Pausa longa)) como a senhora se vê enquanto uma produtora de textos?

**P6** – Eu ((Pausa)) não não me classificaria como uma produtora de textos não. Ainda não. ((Pausa))

**E** – Como seria?

**P6** – A... Nas coisas que eu produzi são coisas da necessidade, ((Pausa)) produzi porque tenho necessidade de. ((Pausa)) Eu acho que pra você ser classificado como um produtor de texto, você tem que tá à linha desse... dessa necessidade cotidiana. Você tem que levar a produção do texto pro campo das ideias mesmo; já ter uma coisa bem arrumada na sua cabeça, conceitos, teses arrumados, que você acredita que precisa se desenvolvido. Aí sim, eu me consideraria uma produtora de textos.

Nesse exemplo está clara a ideia de transmissão de informações, retomada várias vezes pela professora, que demonstra interesse em “se situar nesse universo múltiplo”, para não se sentir “meio ignorante”, segundo ela. Nesse quadro, o conhecimento provindo da academia e da “empresa de autores” (Certeau, 1994, p. 262) não contribui para a formação de um sujeito ativo, mas sim para a formação de “consumidores passivos” (Certeau, 1994, p.

262). Assim, como muitas pesquisas já constataram e muitos autores já chamaram a atenção, nesse quadro, a leitura é considerada como decodificação da mensagem depositada pelo autor e não numa perspectiva dialógica de resposta ativa (Bakhtine/Volochinov, 1977 e Bakhtin, 2003).

Quanto à produção, muitos dos professores entrevistados até conseguem se considerar leitores, embora limitados pelas dificuldades das condições em que se encontram, mas nenhum se julga produtor de textos, como pontua a professora, que parece considerar a produção coisa de eleitos. É essa a ideologia que perpassa as ações educativas de modo geral: o sujeito (aluno ou professor) é “treinado” para decodificar no momento da leitura e, quando escreve, não se pede que vá além da reprodução de modelos e sentidos já estabelecidos. Em outros termos, só se considera que se produz quando se tem licença da “empresa de autores” para isso.

É o que acontece no primeiro exemplo que apresentei, retirado da sala de aula para pré-vestibulandos. A professora repete instruções que recebeu e que, na perspectiva adotada, deve incutir na cabeça dos alunos, para que tenham sucesso no vestibular: “Só pode ter três parágrafos, que é um de introdução, um de desenvolvimento e um de conclusão, não pode ultrapassar isso; não pode colocar coisas pessoais”.

Se a limitação formal dos parágrafos cerceia a criatividade, pior ainda é a interdição do aspecto subjetivo de forma lacônica: “não pode colocar coisas pessoais”; “Numa redação não pode ter achismos tem que falar sobre a realidade do que acontece”. Contudo, a aluna parece não compreender como escrever sem se envolver como sujeito na redação.

Por fim, o que se depreende da fala da professora é que a questão da subjetividade do texto é aparentemente resolvida com interdição de tudo o que é pessoal. Entretanto o tema é muito mais complexo e envolve a compreensão de diferenças entre gêneros: alguns admitem a subjetividade mais explícita, outros não. De qualquer forma, quando não se postulam a objetividade e a neutralidade no discurso, não se pode pretender que haja texto totalmente objetivo, no qual não haja nenhum traço de subjetividade, mesmo aqueles ditos científicos.

O interessante nessa situação seria refletir sobre isso com os alunos, é claro que de forma simples, sem introduzir terminologias e conceitos, fazendo ver as diferenças de gêneros em diferentes condições de produção.

Porém, interpretar o que está acontecendo e até mesmo sugerir encaminhamentos, como acabei de fazer, não é suficiente. É preciso, ainda segundo Bourdieu (2004, p. 91), que os escritores, os artistas e sobretudo os pesquisadores transgridam a fronteira sagrada, “que está inscrita também no seu cérebro, mais ou menos profundamente de acordo com as tradições nacionais, entre a ciência e a ação, a pesquisa e o engajamento, para sair decididamente do microcosmo acadêmico, entrar em interação com o mundo exterior”.<sup>19</sup>

Nesse processo, para ir além de um trabalho de passagem de informações e de inculcação de posicionamentos que representam lugares comuns nos discursos sobre leitura e escrita, como “ler é importante para...”, seria necessário contribuir para a *descoberta do gosto pela leitura*, através de atividades que utilizem os interesses declarados dos alunos. Só assim, ler e escrever deixarão de ser apenas tarefas escolares e representarão uma porta aberta, dentre outras, para a autonomia relativa do sujeito.

#### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Renata. *A produção de textos escritos por alunos pré-vestibulandos*, 2005. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2005. 46 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras).

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Les éditions de Minuit, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Traduzido por: Paulo Bezerra.

BOUDIEU, Pierre. *Forschen und handeln/Recherche et action*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004.

---

<sup>19</sup> Tradução minha do trecho: “qui est inscrite aussi dans leur cerveau, plus ou moins profondément selon les traditions nationales, entre la science et l'action, la recherche et l'engagement, pour sortir résolument du microcosme académique, entrer en interaction avec le monde extérieur [...]”.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. Traduzido por: Ephraim Ferreira Alves.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. Traduzido por: Enid Abreu Dobránsky.

INDICADORES da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ação educativa, SEB/Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>> Acesso em: 27 abr. 2007.

SANTOS, Fábio. *Narrativas do professor: construções identitárias do sujeito leitor/produtor de textos*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2004. 49 p. Relatório Final do PIBIC/CNPq/UFAL.

SANTOS, Boaventura. *A gramática do tempo*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2006.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. V. 5 n 2 julho 2002. Pelotas: EDUCAT. p 91-11.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca da autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 33, p. 7-21, 1999.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In LEFFA, Vilson (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2006-a.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Vilson (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada*. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006-b.

Recebido em fevereiro de 2009  
e aceito em abril de 2010

**Title:** *Relationships between academic research and society: reading, production and the teacher and researcher*

**Abstract:** *The present work stems from a reflection about the relations between academic research and society in order to, with the support from classroom research data, consider the possibility to offer a proposition of a work with teacher's education, taking the teacher as a reader and active producer (BAKHTINE/VOLOCHINOV, 1977 e BAKHTIN, 2003) of the specific knowledge diffused in mother tongue teaching and learning situations, as well as from the broader knowledge concerning his/her role in the social context. To promote that, there is a verifiable need for research that implies a collective work in which the articulation between the academic world and the social practices is indispensable.*

**Keywords:** *action research; teacher's education; reading and production.*