

Reflexões sobre a imbricação entre formação de leitores e produção de conhecimento

Considerations on relations between readers' preparation and production of knowledge

DANIELA APARECIDA EUFRÁSIO¹

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos e discutimos alguns *argumentos e objetos de acordo* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002) presentes em dissertações de mestrado que abordam o ensino de Língua Portuguesa. Objetivamos, com isso, avaliar que argumentos são recorrentes na produção de conhecimento sobre ensino de português e que objetos de acordo comparecem como presumidamente aceitos nessas dissertações. Nesse viés de discussão, apresentamos reflexões sobre a formação de leitores na época atual e a produção do conhecimento no âmbito universitário, focalizando as relações entre “o que foi lido” e “o que se fez com o que se leu”. Por fim, apresentamos alguns aspectos a serem considerados na formação de leitores que não se limitem à reprodução do que já está em circulação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; produção de conhecimento; ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this paper, we present and discuss some arguments of agreement (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002) found in dissertations that focus Portuguese language teaching. Our objective is to evaluate those arguments that are recurrent in the produc-

1. Formada em Letras (USP), é Mestre em Educação (USP) e doutoranda na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). É Professora Assistente II da Universidade Federal de Alfenas — Alfenas/MG. Suas linhas de pesquisa abrangem os seguintes temas: produção no Ensino Superior, leitura e produção textual, ensino de língua materna, ensino de literatura e formação de professor. *E-mail:* danielaeufrazio@hotmail.com.

tion of knowledge about teaching Portuguese and the agreements presumably accepted in these dissertations. Based on our findings, we present reflections on current reader training and knowledge production in the university arena, highlighting the relationship between “what was read” and “what the result of having read was”. Finally, we present some aspects to be considered in reader’s development that are not limited to the reproduction of what is already said.

KEYWORDS: Reader training; knowledge production; Portuguese teaching.

ESTE ARTIGO EXPÕE algumas reflexões sobre a formação de leitores no espaço da universidade, ensejado pela temática “A leitura que potencializa a produção: uma questão para a formação de leitores”, que foi discutida no âmbito do 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Para efetivar a reflexão pretendida por este texto, abordaremos, de um lado, os modos como aquilo que é lido comparece em trabalhos acadêmicos sobre ensino de Língua Portuguesa e, de outro lado, enfatizaremos alguns pontos mercedores de tornarem-se objeto de reflexão de professores universitários formadores de leitores nos cursos em que atuam, em especial, naqueles voltados para a formação de professores alfabetizadores e de professores de Língua Portuguesa.

Antes, porém, vamos retomar uma experiência de leitura relatada por Alberto Manguel, no livro *Uma História da Leitura* (1997). Ele conta que, em 1964, quando trabalhava em uma livraria em Buenos Aires, atendeu Jorge Luis Borges, que, aos 88 anos de idade e quase completamente cego, fora buscar alguns livros que o ajudassem a estudar o anglo-saxão. Nessa ocasião, Borges disse-lhe que precisava de alguém que lesse para ele e, assim, Manguel passou a lhe fazer as leituras dos livros escolhidos pelo escritor.

Um dos momentos vivenciados diz respeito a quanto Borges ficou admirado ao ouvir a leitura de uma passagem de *New Arabian Nights*, de Stevenson, que dizia assim: “[...] vestido e pintado para representar uma pessoa na penúria ligada à Imprensa”. Tal foi o impacto dessas palavras que Borges começou a levantar hipóteses sobre a impossível precisão desse tipo de descrição. Borges “[...] passou a analisar o procedimento estilístico de definir alguém ou algo por meio de uma imagem ou categoria que, ao mesmo tempo em que parece ser exata, força o leitor a criar uma definição pessoal.” (MANGUEL, 1997, p.31-32).

Desse relato, reteremos a última ideia: a de um leitor que se vê forçado a criar uma definição pessoal, mesmo quando está em contato com definições, imagens

e categorias que lhe parecem ser exatas. Ao invés de tratarmos desse paradoxo de modo genérico e abrangente, iremos abordá-lo no campo da pesquisa sobre ensino de Língua Portuguesa, por meio da análise de algumas dissertações de mestrado que se dedicam a esse tema de investigação. Nossa proposta é focalizar tais dissertações a fim de extrair elementos que respaldem a discussão sobre a formação de leitores capazes de lançarem um novo olhar sobre os seus referenciais, construindo algo que lhe seja específico, mesmo partindo de definições e concepções que pareçam completamente exatas. Tomando a experiência de leitura relatada por Manguel como mote para este texto, formulamos a seguinte pergunta como provocadora das reflexões que seguirão: “no espaço acadêmico, em que há tantas definições e conceitos legitimamente aceitos, por serem considerados exatos em suas formulações, o que pode viabilizar a passagem de um leitor reproduzidor dos saberes já legitimados no seu campo de pesquisa para um produtor de novos conhecimentos?”

Para tratar dessa questão, iremos contextualizá-la no atual cenário de produção científica das universidades brasileiras. No texto “A universidade hoje”, de Marilena Chauí (2001), em que se traça um panorama que, em larga medida, corresponde aos atuais padrões de avaliação universitária, afirma-se o que segue:

A “qualidade”, por sua vez, é definida como competência e excelência cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”, e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual *o custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. (CHAUÍ, 2001, p.184).

Avaliamos que, observada a produção acadêmica em um cenário como o descrito, amplia-se a responsabilidade de os próprios pesquisadores, de os próprios autores de textos acadêmicos, encaminharem seus trabalhos em sentido contrário a este círculo da produtividade pela quantidade e assumirem a sua produção não pela espontaneidade quantitativa da publicação, mas pela concretude de um percurso acadêmico que possa, efetivamente, vir marcado por suas contribuições investigativas.

Para que essa responsabilidade seja materializada, podemos elencar alguns aspectos a serem considerados na pesquisa universitária, tais como eles foram propostos por Marilena Chauí (2001, p.151) e, dentre os quais, citamos os que seguem:

1. *a inovação*: seja pelo tema, seja pela metodologia, seja pela descoberta de dificuldades novas, seja por levar a uma reformulação do saber anterior sobre a questão;
2. *a durabilidade*: a pesquisa não é servil a modismos e seu sentido não termina quando a moda acadêmica acabar porque não nasceu de uma moda;
[...]
4. *dar a pensar*: a pesquisa faz que novas questões conexas, paralelas ou do mesmo campo possam ser percebidas de maneira diferente, suscitando um novo trabalho de pensamento por parte de outros pesquisadores.

Ressaltamos esses três aspectos porque avaliamos que eles tratam, de modo abrangente, de pontos cruciais para a discussão sobre os modos de produção atuais e sobre o alcance das pesquisas produzidas.

Nossa proposta direciona-se no sentido de pensar a formação de leitores, nos cursos de graduação e de pós-graduação, como um processo em que os aspectos supracitados devam ser considerados e tratados como basilares para que aqueles que se formam leitores possam, também, ser instigados a produzirem pesquisas que não sejam unicamente cristalizadoras do que já se encontra legitimado em uma dada área do conhecimento. Para viabilização desta discussão, detivemo-nos na análise da produção acadêmica de um campo específico do saber, representado, neste texto, por algumas dissertações de mestrado sobre ensino de Língua Portuguesa, como apresentamos a seguir.

PESQUISA SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Passamos a retratar algumas questões concernentes ao atual panorama de pesquisa em ensino de Língua Portuguesa, tal como ela foi desenvolvida no início deste século XXI. Iremos nos centrar na produção acadêmica em nível de mestrado, defendida no período de 2001 a 2011. Os dados que vamos apresentar foram coletados no Banco de Teses da CAPES, disponível *on-line*. Este banco reúne resumos de dissertações e teses defendidas no país desde 1987. Para acesso aos resumos, são disponibilizados os seguintes campos de busca: “autor”, “assunto”, “instituição” e

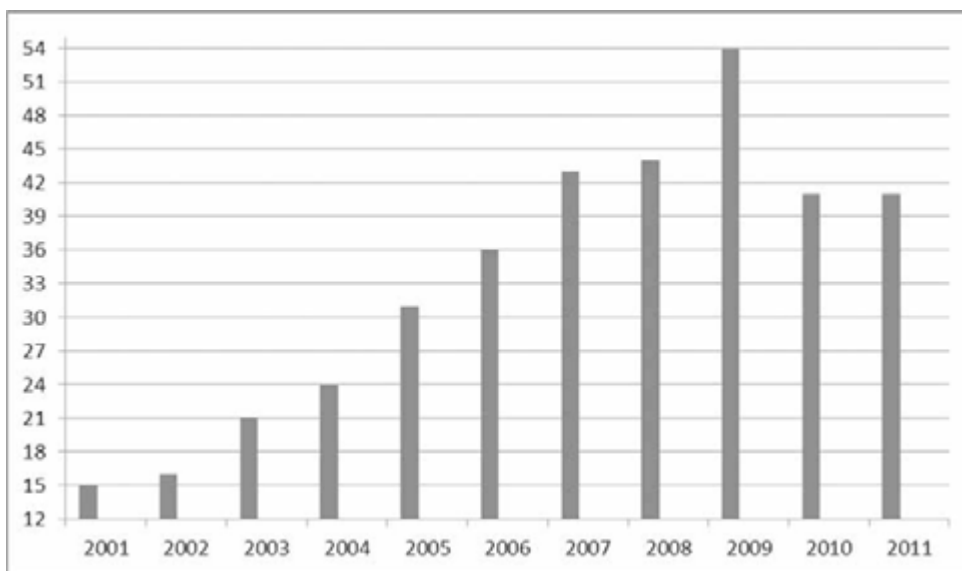


Gráfico 1. Publicação de dissertações de mestrado sobre ensino de Língua Portuguesa entre 2001 e 2011. (Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2012)

“nível/ano base”. Para a presente pesquisa, o campo “assunto” foi preenchido por “ensino de língua portuguesa”, o campo “nível/ano base” por “mestrado” e pelos anos de “2001 a 2011” e os demais campos ficaram em branco, haja vista que não nos interessava um autor em específico tampouco uma determinada instituição, pelo contrário, interessava-nos coletar resumos das dissertações produzidas nas 5 regiões brasileiras. Dessa busca, obtivemos os resultados expostos no gráfico a seguir, em que o eixo Y representa a quantidade de dissertações e o eixo X, os anos em que estas dissertações foram defendidas, considerando-se o período de 2001 a 2011 (Gráfico 1).

Observamos que, de 2001 a 2011, houve um expressivo aumento da produção de dissertações de mestrado sobre “Ensino de Língua Portuguesa”, partindo de 15 dissertações defendidas em 2001 e alcançando 41 em 2011. O pico desta produção deu-se no ano de 2009, com a produção de 54 dissertações. Compreendemos que o aumento no volume de produções acerca do ensino de Língua Portuguesa, tal como foi ilustrado pelo gráfico anterior, justifica a análise desse material com vistas a avaliar que conhecimentos já se mostram estabilizados na pesquisa da área e, por conseguinte, a reflexão sobre como essa estabilização influencia a formação de leitores que partem

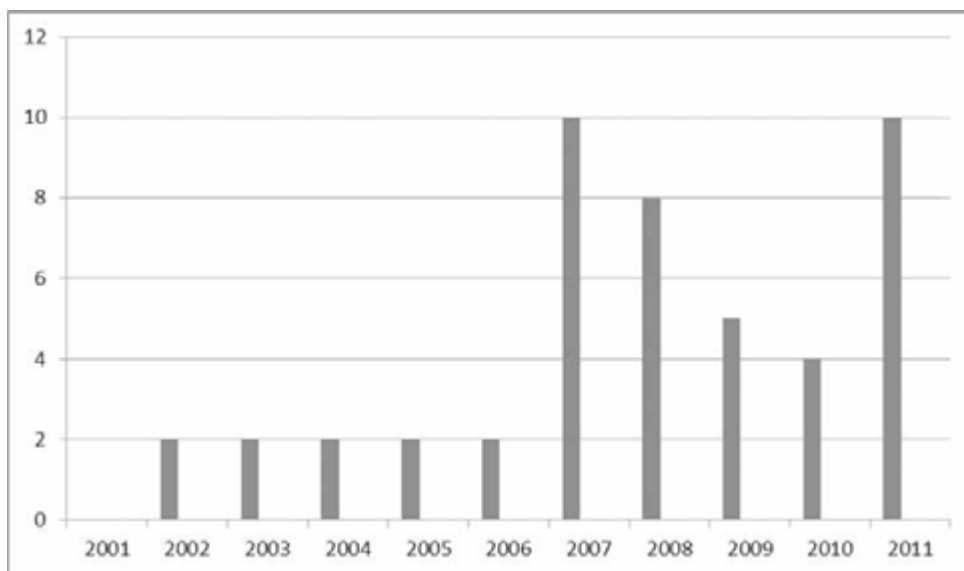


Gráfico 2. Publicação de dissertações de mestrado que tratam das relações entre ensino de Língua Portuguesa e gêneros do discurso, no período de 2001 a 2011. (Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2012)

da posição de leitura para aquela da produção, no interior dos seus cursos de graduação ou pós-graduação. Da análise dessas dissertações, um dos dados a ser ressaltado refere-se aos objetos de pesquisa que têm desfrutado de maior interesse investigativo. Dentre esses objetos, destacamos aquele que se volta para as relações entre os gêneros do discurso e o ensino de Língua Portuguesa. Sobre isso, apresentamos o gráfico a seguir, em que o eixo Y informa a quantidade de dissertações e o eixo X, os anos de 2001 a 2011, período em que estas pesquisas foram defendidas (Gráfico 2).

Neste segundo gráfico, verificamos que, de acordo com os resumos localizados no Banco de Teses da CAPES, em 2001, não houve nenhuma dissertação que discutisse as relações entre ensino de Língua Portuguesa e os gêneros do discurso. A partir desse ano, sempre houve alguma produção que abarcasse esse objeto de pesquisa. A produção maior deu-se em 2007 e 2011, com 10 dissertações em cada ano. De 2001 a 2011, foram defendidas, ao todo, 47 dissertações sobre as relações entre ensino de Língua Portuguesa e gêneros do discurso. A fim de avaliar alguns argumentos que conquistaram estabilidade na produção acerca desse objeto de pesquisa, passamos a apresentar algumas recorrências argumentativas a ele vinculadas a seguir.

DAS ESTABILIZAÇÕES À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: UM TRAJETO FORMATIVO A SER PERCORRIDO

Com a análise das recorrências, chegamos ao levantamento de certos argumentos reiterados pelas dissertações analisadas, conforme seguem:

- As dificuldades dos docentes ao tratarem dos gêneros do discurso impedem a sua adequada repercussão no ensino de Língua Portuguesa;
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) validam o ensino de Língua Portuguesa que contempla os gêneros do discurso;
- O ensino de Língua Portuguesa que contempla os gêneros do discurso possibilita um ensino diferente do tradicional;
- Os livros didáticos são uma importante ferramenta para o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de Língua Portuguesa.

Para avaliarmos os modos como tais argumentos foram defendidos nas dissertações, analisamos em detalhe a argumentação de 6 delas: uma do ano de 2003, defendida em uma universidade pública de Santa Catarina; duas do ano de 2006, uma defendida em universidade pública do Rio de Janeiro e outra defendida em universidade pública do Mato Grosso; e as demais defendidas em universidades mineiras, uma delas em instituição particular no ano de 2005 e as outras duas em 2011, uma em universidade pública e a outra em universidade particular. Para essa análise, escolhemos como referencial o *Tratado da Argumentação: a nova retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002), a fim de deprendermos e discutirmos as premissas relacionadas aos argumentos previamente elencados.

Vale lembrar que esse Tratado liga-se às concepções aristotélicas de razão e de raciocínio que aparecem pautadas não pela evidência e pela demonstração, mas sim pelo verossímil e pela plausibilidade. Dada essa filiação, no Tratado entende-se que um determinado fato ou um determinado dado não falam por “si sós”, mas precisam ser abarcados em uma argumentação capaz de defender a sua plausibilidade e a sua verossimilhança.

Também é válido recordar que, no quadro da retórica argumentativa, já é merecedor de atenção alguém se colocar na posição de querer convencer os seus interlocutores, pois isso sinaliza uma postura de respeito à aprovação alheia e a consciência de que a própria palavra não se constitui como verdade absoluta e, por isso, pode ser questionada.

Considerando-se esses fundamentos da Nova Retórica, nossa proposta foi a de verificar as recorrências nas 6 dissertações analisadas, tanto em relação aos argumentos defendidos, quanto em relação aos objetos de acordo sob os quais a argumentação foi construída. Nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca:

[...] tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações. Do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.73).

Entende-se, assim, que, quando se inicia a argumentação, aquele que argumenta, no nosso caso os autores de dissertações de mestrado, procura obter a adesão de seus interlocutores quanto à validade de algumas premissas e de determinados modos de mobilizá-las e de relacioná-las. Essas premissas constroem-se como objetos de crença divididos em duas categorias, uma relativa ao “real” e outra relativa ao “preferível”. No primeiro grupo estão os fatos, as verdades e as presunções. No segundo grupo, o do preferível, estão os valores, as hierarquias e os lugares. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.73-74).

Ainda sobre esses objetos, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) defendem que o comum acordo presumido, por aquele que argumenta, resultará na defesa: a) de certos dados como os que devem ser aceitos enquanto “fatos”; b) de algumas teorias e concepções como representantes, naquela comunidade, do que sejam “verdades”; c) de algumas “presunções”, como aquelas ligadas ao que poderá ser considerado normal para aquele grupo; d) de determinados “valores”, quanto às concepções de belo, bom, justo, dentre vários outros; e) de certas “hierarquias”, voltadas a temas concretos ou abstratos (como, por exemplo, a comparação entre homens e animais ou entre valores como “útil” e “justo”), a fim de se depreender, dentre eles, o que seria mais ou menos “superior” em uma escala avaliativa bem aceita na comunidade em questão; e f) de determinados “lugares”, correspondentes a temáticas em relação às quais os argumentos são organizados, dentre os quais se citam os lugares da quantidade e da qualidade, dentre outros possíveis.

Tais objetos de acordo são tratados como premissas que servem como ponto de partida para a argumentação e, por isso, são considerados como objetos que o argumentador acredita serem de concordância do público almejado. Sendo assim, com-

parecem como “pilares” sobre os quais a argumentação será construída. A inferência dos argumentos recorrentes foi realizada a partir do mapeamento desses objetos de acordo, identificados, nas dissertações analisadas, enquanto “fatos” ou “presunções”. Esclarecemos que, como “fatos”, foram consideradas aquelas premissas que, no interior das dissertações, buscavam fazer referência a dados observados, passíveis de serem examinados ou àqueles a que se creditava uma possível realidade; como “presunções”, foram elencadas aquelas premissas defendidas enquanto verossímeis, conforme segue:

Quadro 1. Mapeamento de argumentos recorrentes e objetos de acordo presumidos²

Argumento recorrente	Objetos de acordo dos quais os argumentos foram inferidos
1) As dificuldades dos docentes ao tratarem dos gêneros do discurso impedem a sua adequada repercussão no ensino de Língua Portuguesa.	<p>Fatos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na atividade com o jornal, a professora acabou por propor uma certa descaracterização do gênero, pedindo que os alunos recortassem três matérias de dias diferentes e as colassem em uma folha. Seguindo a abordagem sócio-histórica de Bakhtin, poderia preservar o gênero (notícia, crônica, artigo) no hipergênero jornal e sugerir uma análise dos vários gêneros que ali circulam, seus temas, autores e possíveis leitores — (A) 2. Reconhecemos a iniciativa da professora de trabalhar com o gênero literário, procurando motivar seus alunos a ler romances e difundindo o gosto pela poesia. Mas notamos que o trabalho que faz com esse gênero é, basicamente, o de paráfrase. Os alunos lêem as poesias e procuram no dicionário os sinônimos das palavras para fazer as paráfrases, em vez de discutir sentidos, estilos, trocar sensações, verbalizar emoções — (A) 3. Fica evidente, também, a dificuldade de os professores se apropriarem das diretrizes curriculares nacionais para o ensino da língua portuguesa, cujo enfoque remete ao trabalho com os gêneros que circulam socialmente. Se não há orientações locais neste sentido, também as propostas nacionais, por mais que insistentemente divulgadas, não chegaram a conseguir a repercussão esperada para as práticas de leitura e escrita em sala-de-aula [...] — (B) 4. Há, também, muitos equívocos por parte dos profissionais da educação quanto à utilização das expressões tipo de texto e gênero discursivo, o que dificulta o trabalho escolar (destaque em negrito da própria autora) — (D)

2. No quadro, a referência às dissertações foi feita pelas letras de A a E, de acordo com a seguinte correspondência: (A) Defendida em 2003, na Universidade Pública do Estado de Santa Catarina; (B) Defendida em 2006, na Universidade Particular do Estado do Rio de Janeiro; (C) Defendida em 2005, na Universidade Particular do Estado de Minas Gerais; (D) Defendida em 2011, na Universidade Pública do Estado de Minas Gerais; (E) Defendida em 2011, na Universidade Particular do Estado de Minas Gerais.

Argumento recorrente	Objetos de acordo dos quais os argumentos foram inferidos
<p>1. (cont.) As dificuldades dos docentes ao tratarem dos gêneros do discurso impedem a sua adequada repercussão no ensino de Língua Portuguesa.</p>	<p>5. O grande problema que se insere nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, observado principalmente nos dados que angariamos com esta pesquisa, diz respeito não somente à ausência da produção e da leitura de variados gêneros, mas também, e ao contrário do primeiro, à prática do ensino de gêneros conduzida ainda sob uma orientação que não privilegie a interação social — (E)</p> <p>6. [...] é possível afirmar que nos deparamos com professores dependentes de estratégias de ensino consolidadas por um modelo didático calcado ainda na tradição, em detrimento de procedimentos pedagógicos que façam jus às práticas sociodiscursivas — (E)</p> <p>Presunção:</p> <p>1. [...] abismo existente entre as novas teorias e a capacidade de o professor compreendê-las e adaptá-las à sua prática — (A)</p>
<p>2) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) validam o ensino de Língua Portuguesa que contempla os gêneros do discurso.</p>	<p>Fatos:</p> <p>1. Os documentos oficiais em circulação ‘Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries) e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina’ trazem a adoção do texto como objeto de ensino de língua portuguesa. Um dos critérios concernentes ao trabalho com esse objeto em aula levantado nos PCNs trata da seleção dos textos, que devem privilegiar ‘gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar [...]’ — (A)</p> <p>2. No currículo, tanto nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe atividades com os diversos gêneros do discurso que circulam socialmente. Esse é o foco do estudo, da presente pesquisa (B)</p> <p>3. Outra contribuição muito importante para o estudo de Língua Portuguesa na escola é a incorporação pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa dos estudos bakhtinianos sobre os gêneros textuais, trazendo uma nova perspectiva para o tratamento da língua, do texto e da interação — (C)</p> <p>4. Os PCN (BRASIL, 2002/2003) primam por um trabalho que desenvolva a competência discursiva do aluno e, para isso, indicam que o ensino seja norteado pelos gêneros discursivos - formas de funcionamento da língua/ linguagem, criados para atender às múltiplas necessidades dos usuários da língua — (D)</p> <p>5. No que tange especificamente à utilização dos gêneros na esfera escolar, percebe-se uma preocupação contínua, pelo menos por parte dos PCN, com a inserção dos gêneros orais na sala de aula — (E)</p>

Argumento recorrente	Objetos de acordo dos quais os argumentos foram inferidos
3) O ensino de Língua Portuguesa que contempla os gêneros do discurso possibilita um ensino diferente do tradicional.	<p>Fato:</p> <p>1. Observa-se, portanto, que a teoria dos gêneros se insinua no discurso com uma marca: a diversidade. As professoras têm consciência [afirmação feita a partir de respostas fornecidas pelos docentes sujeitos de pesquisa] de que a prática de ensino da leitura e da escrita conta com diferentes textos, ao contrário do que era mais comum numa visão de ensino mais tradicional, em que imperavam os textos literários, como os contos infantis — clássicos ou contemporâneos — e a poesia. (B)</p> <p>Presunção:</p> <p>1. [...] é de se esperar que várias dificuldades imperem no ensino de gêneros, já que, em sala de aula, este ainda disputa lugar com as atividades essencialmente gramaticais — (E)</p>
4) Os livros didáticos são uma importante ferramenta para o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de Língua Portuguesa.	<p>Presunções:</p> <p>1. [...] observa-se que os livros didáticos são analisados como cada vez mais adequados às escolas, havendo neles não só enriquecimento dos materiais trazidos — como a possibilidade de trabalhar com um elenco maior de gêneros — como também maior proximidade com a realidade escolar — (B)</p> <p>2. Explicando melhor, cremos que o PNL D [Programa Nacional do Livro Didático] selecione obras que estejam em consonância, em alguma medida, com as prerrogativas de um ensino baseado nos gêneros discursivos. Dessa forma, acreditamos que os professores investigados não poderão se furtar da tarefa de trabalhar, em suas aulas, textos que circulem habitualmente em sociedade — (E)</p>

Ressaltamos que os quatro argumentos expostos anteriormente, ao contrário dos objetos de acordo, não foram linguisticamente materializados, mas foram formulações depreendidas a partir da análise das premissas citadas. Destacamos, ainda, que os argumentos foram inferidos da análise de 5 dissertações, haja vista que, das 6 examinadas, apenas em uma delas não foi localizado nenhum dos 4 argumentos elencados.

Observamos que os argumentos destacados compareceram em dissertações defendidas em diferentes anos e em diferentes Instituições de Ensino Superior. Esses dados sinalizam algumas estabilizações reiteradas pela argumentação construída nas dissertações pesquisadas e que continuam presentes nos trabalhos atuais, se considerarmos que argumentos extraídos das dissertações de 2003, 2005 e 2006, também foram identificados naquelas produzidas mais recentemente, em 2011.

Os dados elencados possibilitam algumas reflexões sobre o tema deste texto, referente às relações entre produção de conhecimento e formação do leitor, no espaço universitário. Tendo em vista as considerações anteriores, em que pautamos a avaliação da qualidade da produção acadêmica por critérios de inovação, de não-servilidade a modismos e de proposição de novas questões de pesquisa, compreendemos que a formação de leitores deve incluir condições para que cada aluno reconheça os argumentos que aparecem estabilizados em um dado campo da produção acadêmica, a fim de que possam deslocar-se para o lugar da produção do conhecimento, sustentando uma argumentação diversa daquela que já se mostra recorrente na área de pesquisa em questão.

Ou seja, considerando-se que a iniciação à pesquisa, durante a graduação, e os cursos de mestrado e doutorado, durante a pós-graduação, sempre participam da formação dos alunos no que se refere à leitura e também à escrita, defendemos que essa formação, em especial quanto à leitura, contemple um viés que promova as condições necessárias para que cada aluno reconheça e problematize, no interior da temática e do quadro teórico-metodológico selecionados, os argumentos que têm sido continuamente repetidos. Estamos, assim, vinculando a produção do conhecimento, em especial no campo da formação do professor de português, aos procedimentos de leitura adotados, de modo a dar destaque à formação de leitores que não se conformem ao lugar seguro dos argumentos reiterados, mas que se desafie a mostrar, sobre os objetos de pesquisa e de interesse, as perspectivas ainda não focalizadas, guiando-se por algo chamado por Geraldi (1997) de “desconfiança crítica”. Esse termo é utilizado para retratar a ciência enquanto atividade em contínua construção e que não abarca, na definição de seus objetos, a totalidade dos aspectos possíveis, haja vista a necessidade de exercer, sobre a realidade, um recorte para análise. Tal concepção, conforme defende o autor, impõe que as descobertas científicas sejam olhadas com “desconfiança crítica”, pois,

[...] de um lado [...] os produtos do trabalho científico têm que ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, [...] as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, pois não se trata de uma caminhada teleológica em busca da estabilidade

na terra prometida: ponto fixo. Neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência. (GERALDI, 1997, p.74-75).

A análise da argumentação de 6 dissertações de mestrado permitiu a identificação, em 5 delas, de argumentos recorrentes. O resultado sugere dois desafios para o ensino universitário. O primeiro é a formação de leitores que possam reconhecer, no interior do quadro temático e referencial em que se inserem, os saberes já cristalizados. O segundo desafio, intrinsecamente relacionado ao primeiro, é o direcionamento da produção acadêmica no sentido de que os argumentos continuamente repetidos, em um dado campo do saber, sejam tratados como ponto de partida e foco de problematização e não como ponto de chegada. Tomando como indícios os dados apresentados e tendo em vista os desafios supramencionados, continuamos a refletir, no que segue, sobre a formação de leitores no âmbito universitário.

FORMAÇÃO DO LEITOR NO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE: LER NÃO SÓ PARA CRER, MAS TAMBÉM PARA GERAR NOVOS CONHECIMENTOS

Deleuze, no livro intitulado *Foucault* (2005, p. 60), define o saber como “[...] um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e de visibilidades”. O saber é, nesse sentido, descrito como uma construção social, política e econômica que torna alguns conteúdos e alguns conceitos mais “visíveis” e “enunciáveis” que outros, ou seja, transforma-os em temas de maior circulação, pois são alvos constantes de observação e de enunciação. O saber, enquanto “agenciamento prático”, aponta não para homogeneidades que possam ser tomadas como consensuais em relação a determinados objetos de reflexão, mas para regularidades que se impuseram historicamente e que, a partir de tal posição privilegiada, passam a determinar o que pode ser aceito como apropriado em um campo específico da produção científica.

Considerando esse panorama e tendo em vista o ritmo acelerado da produção contemporânea, compreendemos que, aos formadores de leitores, não escapará a necessidade de viabilizar um processo formativo que instigue e possibilite a contínua revisão crítica da própria área de conhecimento de interesse daqueles que se formam no âmbito dos cursos de graduação ou de pós-graduação.

Para pensarmos sobre essa contínua revisão crítica, retomamos a ideia de “verdade”, compatível àquela de “saber”, anteriormente transcrita, enquanto conjunto histórico-social em que algumas concepções assumem um lugar de destaque no

interior de determinado campo de pesquisa. A concepção de “crítica” fornece alguns elementos que colaboram para refletirmos sobre a necessidade de interrogarmos os lugares de “verdade” estabilizados pela produção científica:

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não-servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade. (FOUCAULT, 2000, p.173).

Essas ponderações pretendem corroborar a ideia de que a adoção de procedimentos de leitura que propiciem posturas indagadoras sobre os saberes constituintes da área de conhecimento em que um pesquisador se insere é possibilitada pela formação de leitores predispostos a não se restringirem aos limites dos conhecimentos estabilizados, mesmo que isso lhes traga os desafios de construir uma argumentação mais própria.

Creemos que uma formação preocupada em preparar leitores que reconheçam e problematizem os saberes que gozam de legitimidade, desde a iniciação à pesquisa, na graduação, às defesas de dissertações e teses, na pós-graduação, irá colaborar para o exercício da contínua revisão crítica da área de conhecimento em que cada um se insere. Assim os saberes poderão ser tomados como ponto de partida e de problematização, mas não como ponto de chegada. Uma dinâmica de formação de leitores como essa poderá potencializar uma produção acadêmica que não seja unicamente repetidora dos saberes já legitimados.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Cláudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, M. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). *Cadernos da FFC: Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento*. Marília, v.9, n.1, p.169-189, 2000.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em 08 de novembro de 2012 e aprovado em 03 de março de 2013.