

## LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS: UM EXERCÍCIO DE BUSCA DO ÓBVIO

### READING ACADEMIC TEXTS: AN EXERCISE ON SEARCHING THE OBVIOUS

Thomas Massao Fairchild\*

**RESUMO:** A partir do exercício de leitura de dois fragmentos de textos acadêmicos da área de ensino de línguas, proponho uma discussão sobre o modo como os sujeitos vêm estabelecendo uma relação com o conhecimento na universidade contemporânea. As análises procuram desfazer alguns jogos linguísticos que encobrem fragilidades das pesquisas relatadas nos textos, sem no entanto deixar de enunciá-las, criando um efeito de naturalização que convida o leitor a aceitá-las como parte da própria escrita acadêmica. Estes exercícios se baseiam em dados pertencentes ao corpus do projeto “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento” (CNPq 427044/2018-9) e ilustram o tratamento analítico dado aos textos no âmbito dessa investigação. Do ponto de vista teórico, os exercícios calcam-se numa perspectiva discursiva da linguagem e dialogam com dois conceitos, o de “alienação linguística” (ROSSI-LANDI, 1984) e o de “obstáculos epistemológicos” (BACHELARD, 1996). Pela aproximação a esses conceitos procura-se mostrar como os textos estão armados para legitimar a apresentação da repetição como produção, inflacionando seu “valor de troca” em relação ao “valor de uso” e permitindo a manutenção de formas de pensamento “pré-científicas” alojadas no discurso acadêmico.

**Palavras-chave:** Produção de conhecimento; Ensino superior; Escrita.

**ABSTRACT:** Based on the exercise of reading two fragments of academic texts about language teaching, I discuss how subjects are establishing a relationship with knowledge in contemporary higher education. The analyses seek to undo some linguistic games that cover up weaknesses in the research reported in the texts, without, however, failing to state them, creating a naturalization effect that invites the reader to accept them as part of academic writing itself. These exercises are based on data from the project “Reading and writing in Brazil, Honduras, Angola and Chile: contemporary university education and (re)production of knowledge” (CNPq 427044/2018-9) and illustrate the analytical treatment given to texts within the scope of this investigation. From a theoretical point of view, the exercises are based on a discursive perspective of language and deal with two concepts, that of “linguistic alienation” (ROSSI-LANDI, 1984) and that of “epistemological obstacles” (BACHELARD, 1996). By approaching these concepts, we seek to show how texts are set up to legitimize the presentation of repetition as production, inflating their “exchange value” in relation to their “use value” and allowing the maintenance of “pre-scientific ways of thinking” within the academic discourse.

**Keywords:** Knowledge production; Higher education; Writing.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: tmfairch@yahoo.com.br.

Neste texto apresento dois exercícios de leitura de produções acadêmicas recentes da área de ensino de línguas por meio dos quais procuro obter um efeito específico: o de romper com a sensação de naturalidade que os textos causam sobre o leitor, indicando características de sua materialidade linguística que contribuem para tornar menos evidentes certas fragilidades das pesquisas relatadas neles. Entendo que essas fragilidades, uma vez evidenciadas pela análise do jogo linguístico que as reveste, colocam em xeque a qualidade da pesquisa e, por conseguinte, a validade dos próprios textos, motivo pelo qual se justificam exercícios desta natureza.

Tal questão convida a uma diversidade de abordagens teóricas. Nos exercícios apresentados aqui, priorizarei uma aproximação prática da leitura, permitindo-me demorar mais na exploração dos arranjos linguísticos encontrados nos dados do que na teorização do problema. Calcando-me numa perspectiva da linguagem como discurso, dialogarei com duas ideias principais – a de alienação linguística (ROSSI-LANDI, 1985) e a de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996). Apesar das diferenças entre esses autores, ambos convergem no entendimento de que um enunciado linguístico pode ser veículo de uma espécie de engodo, por conta da presença, nele, de significados que, à margem do que é dito explicitamente, impingem ao seu receptor um quadro de pressuposições construído anteriormente – “trabalho linguístico prévio” (Rossi-Landi) que pode se manifestar como permanência de um “pensamento pré-científico” (Bachelard) em enunciações que se querem científicas.

Os exercícios de leitura propostos são em parte a demonstração de um método de análise – eles ilustram como podemos partir da materialidade linguística dos textos para problematizar as relações que o sujeito que escreve estabelece com os conhecimentos. Nesse sentido, as análises são uma declaração da possibilidade de se tomar o texto acadêmico como objeto de estudo com outros fins que não a sua descrição, modelização e prescrição como parâmetro para a escrita dos estudantes, o que parece ser o objetivo de uma parte das pesquisas atuais que se debruçam sobre esse tema tendo como foco a linguagem.

De outro lado, a discussão aponta para a necessidade de se avaliar as práticas universitárias dentro das quais textos como esses são produzidos. Longe de considerá-los uma exceção, os dados oferecem um vislumbre do que está sendo aceito como resultado de um suposto trabalho investigativo no ensino superior hoje. Por meio da análise de *corpora* de textos acadêmicos pode-se descrever, portanto, movimentos de transformação do ensino superior, capturando-os desde um ângulo distinto daquele obtido quando se analisam documentos normativos, leis, pareceres, currículos etc.

Trabalhos anteriores, alguns deles de autores que participam deste dossiê, já caracterizaram a emergência, na universidade, de um modo de ler e escrever profundamente calcado na cópia, na repetição e na paráfrase<sup>1</sup>. Essa cultura da escrita, que se embasa na apresentação da repetição como forma de produção, criou raízes profundas no ensino superior e hoje pode ser encontrada independentemente do nível em que se realize o corte para coleta de dados. Essa forma de escrita se encontra associada a um esvaziamento dos tempos e espaços dedicados ao *estudo* e à ressignificação progressiva da noção de “pesquisa”, que vem deixando de estar associada à busca do novo em prol de maneiras rápidas de publicar e submeter à comunidade um determinado “produto”. Larrosa expressa sua percepção desse problema com as seguintes palavras:

Hoje ninguém estuda, todo mundo pesquisa. Na Espanha, nem as crianças pequenas estudam, senão que também pesquisam, quer dizer, buscam e copiam informação das enciclopédias ou das bases de dados ou das páginas da internet. A pesquisa, pelo menos nos âmbitos teóricos das Ciências Humanas e Sociais, não é outra coisa que mover informação, recortar e colar, ler apressadamente o que nos serve para o que estamos escrevendo, e escrever a toda velocidade. E muitas vezes os assim chamados fóruns de diálogo (congressos, seminários etc.) não são outra coisa que lugares nos quais nos inteiramos do tipo de informação que se está movendo nesse momento, as fontes que manejam nossos colegas, os temas e os autores da moda, tudo o que se tem de fazer, como se tem lido. (LARROSA, 2007, p. 258)

Levando em consideração as palavras de Larrosa, podemos dizer que a universidade na qual se escrevem textos como os que tomamos como objeto do

---

<sup>1</sup> A esse respeito, veja-se, por exemplo, Barzotto (2011; 2013), Barbosa e Campos (2014); Campos (2014).

nosso exercício de leitura é uma instituição na qual a pesquisa, se é realizada, acontece sem passar pelo estudo. Trata-se, talvez, de uma universidade na qual a produção do conhecimento se inscreve diretamente no currículo do pesquisador sem atravessar os espaços de constituição dos sujeitos. Essa percepção se coaduna com o que sustenta Barzotto ao enumerar alguns dos problemas resultantes do produtivismo acadêmico, entre os quais está o que ele chama de “empresariamento da pesquisa”:

Cada responsável por um projeto precisa administrar todas as suas etapas e facetas, dispensando mais tempo às vezes nas atividades de gestão do que de investigação propriamente dita. Do lugar de gestor, precisa contratar a mão de obra para a execução dos trabalhos, cada vez mais fragmentados a ponto de não permitir que os executores percebam o todo do projeto. (...) A concepção do empresariamento insere no cotidiano da pesquisa alguns vícios: para ter o salário, ou um complemento de salário, nomeado com uma palavra antiga, bolsa, o pesquisador aceita ‘vestir a camisa’ do projeto, não tanto por convicção de que a questão central precisa ser estudada, mas por entender a bolsa como salário, ou acréscimo ao salário. Às vezes ele até reclama das condições a que é submetido, mas não busca sua autonomia intelectual no processo por receio de diminuir seus vencimentos ou perder destaque na comunidade.” (BARZOTTO, 2014, p. 27-29)

Acolhida dentro de uma universidade que se quer inclusiva, essa lógica transforma as tarefas de ler e escrever em atividades burocráticas, porque não oferece guarida à investigação de questões novas, ainda pouco compreendidas – tarefa que é sempre demorada e um tanto imprevisível –, substituindo-as por um conjunto de regras, imperativos e proibições, para alguns compensadas pela remuneração ou pelo prestígio de estar vinculado a um projeto. Em contraposição à repetitividade estimulada pelo produtivismo, Barzotto convida o leitor a se perguntar “em que medida um texto apresenta uma diferença em relação àqueles que o antecederam” (BARZOTTO, 2014, p. 16) Essa questão se coloca tanto aos textos lidos quanto àqueles escritos e apresentados à comunidade como sendo de um determinado autor – se não há diferença relevante entre eles e seus congêneres, não há o que justifique sua citação como referência, ou sua apresentação ao público como trabalho conclusivo.

Também Larrosa nos aconselha com relação à diferença: “há que se dar as palavras que recebemos” (2007, p. 10). Dar a ler, segundo Larrosa, é “dar as palavras sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras” (p. 14), “devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum” (p. 11). Podemos entender esse conselho como uma crítica à leitura repetitiva, centrada na interpretação vigente dos textos, e que pode ser, no limite, uma não-leitura. Ao aconselhar o leitor dessa forma, Larrosa parece estar levando em conta textos sobre os quais não paira dúvida de que sejam originais (o problema seria a maneira de lê-los); aqui, vamos tomar esse conselho para tentar ler, justamente, textos que não apresentam uma diferença clara em relação aos outros, textos sobre os quais não há uma interpretação canônica que os singularize, mas para os quais há um modo de ler habitual, certas rotinas de significação, que são o que buscamos romper.

Esse é o exercício. Procuramos um modo de ler direcionado para o estabelecimento de diferenças – não tanto diferenças entre o texto que está sendo lido e os outros, porque aceitamos de partida que se trata de textos pertencentes a uma massa, mas diferenças do texto que está sendo lido em relação a si mesmo, isto é, a possibilidade de se desconstruir a lógica da repetição a partir de dentro, dando relevo às incongruências que ela deixa como sintoma, geralmente despercebidos no seu modo de ler mais comum.

## **PRIMEIRA LEITURA: O ÓBVIO COMO NOVIDADE**

Ferruccio Rossi-Landi (1985) afirma que a linguagem é um produto do trabalho humano. Para ele, um enunciado linguístico tem a mesma natureza de uma ferramenta como, por exemplo, uma faca. Como nascemos em um mundo onde existem facas e palavras, aprendemos a usá-las com os outros – mas usar a faca não me garante saber como ela é feita.

Aprender a usar a faca como os outros a usam é o que os documentos oficiais brasileiros dizem que o aluno deve fazer na escola desde os PCN. As políticas de ensino da língua no Brasil, que incluem agora um currículo bastante

restrito para os cursos de formação de professores<sup>2</sup>, estão voltadas para o *uso normal da linguagem* e tentam nos convencer de que é nesse estado de normalidade que se desenvolve a “competência” do falante. Obviamente essas políticas não se sustentam sem amplo apoio da literatura acadêmica. Contra a premissa de que a meta do ensino é o uso normal da linguagem, transcrevo uma passagem de Rossi-Landi:

O que se passa no uso normal da linguagem, que é sempre uso normal de uma língua plenamente possuída como materna? (...) Acontece que, ingressando em novos processos de trabalho linguístico como *objetos de trabalho* e *meios de produção*, as palavras perdem o caráter de produtos (...). O falante comum trata a palavra apenas como meio com o qual fala e como objeto que elabora, falando. (...) *neste processo* do falar é indiferente que as palavras sejam *produtos de um trabalho passado* “tanto quanto é indiferente, no ato da nutrição, que o pão seja *produzido* por trabalho já realizado pelo camponês, pelo moleiro, pelo padeiro, etc (...)” (ROSSI-LANDI, 1985, p. 77-78)

O uso normal da linguagem, portanto, impõe ao falante uma condição alienada, que Rossi-Landi designa justamente como uma “alienação linguística”. O que ele entende por isso é que, assim como pode haver uma alienação com relação ao trabalho, que permite que uma mercadoria adquira um valor “de troca” maior do que a soma do trabalho investido em sua produção, ou do valor daquilo que o seu uso permite produzir, também as palavras podem valer mais do que o trabalho investido na elaboração de um enunciado, ou mais do que vale o que se pode fazer empregando-se essas palavras concretamente.

Se entendermos a linguagem dessa forma, podemos dizer que a questão fundamental para quem ensina a ler e escrever não é tanto regular o uso das palavras, tomando por referência o seu emprego mais comum, mas dar condições ao falante para trabalhar contra sua própria alienação linguística. Isso é necessário porque, se as palavras podem valer mais do que elas dizem – isto é, se o seu valor de troca pode ser superior ao seu valor de uso –, a linguagem é o campo de um exercício desigual de poder, na qual uns têm mais chances de ser ouvidos do que outros.

---

<sup>2</sup> Refiro-me à Resolução CNE/CP n. 02/2019, cuja discussão terá que ficar para outra ocasião.

Se esse princípio vale para o aluno da escola básica, tem que valer também para o da universidade. É por isso que, ao ler um texto acadêmico, especialmente os que tratam do ensino de línguas no contexto das atuais políticas, é preciso suspender o estatuto “normal” da linguagem que nos é dada para escrever. Faremos isto, neste primeiro exercício, detendo-nos sobre um único período extraído de um artigo recente da área, procurando olhar para ele não em busca do sentido das palavras, nem de nossas opiniões sobre elas, mas observando o modo como a língua está organizada de tal forma que nos induz a aceitar como normal um enunciado que não faz sentido, ou seja, fazendo com que esse período adquira um valor de troca maior do que o seu valor de uso. Para sustentar a escolha desse fragmento, direi que ele provém de uma revista avaliada no estrato B1 da avaliação mais recente (2013-2016) disponível no Webqualis, o que me parece suficiente para atestar que ele tem algum valor de troca. Identificarei o trabalho pela sigla T1 e não me referirei à página do excerto a fim de evitar a identificação imediata, uma vez que a premissa, como já foi dito, não é a de que se trate de um problema deste autor ou desta revista.

Eis o trecho:

“Nesse cenário, o papel desempenhado pelo “Júri (dis)simulado” é fundamental, uma vez que possibilita atividades didáticas necessárias ao desenvolvimento das interações sociais indispensáveis ao aprendizado tanto da expressão oral quanto da expressão escrita” (p. 585).

Proponho entrarmos em acordo quanto a que esta passagem, a uma primeira leitura, não deve causar espanto ou estranheza para a maior parte dos leitores. Não há termos inadequados nem construções sintáticas estranhas, e com alguma boa vontade conseguimos até adivinhar um pouco do contexto em que ela deve ter sido empregada.

Agora vamos trabalhar para desfazer essa impressão, chegando a um estranhamento máximo da linguagem – o que significa, nos termos de Rossi-Landi, trabalhar contra nossa alienação linguística, tentando recuperar o valor do trabalho efetivamente investido na produção desse enunciado, a fim de poder confrontá-lo com o seu valor de troca.

Começaremos notando que o período recortado acima começa com uma expressão – “nesse cenário” – que remete anaforicamente a uma passagem anterior do texto, estabelecendo com ela um laço coesivo. Se seguirmos as pistas textuais, e fazendo assim o papel de bons leitores, vamos observar logo em seguida um verbo no particípio passado – “o papel *desempenhado*” – que deve indicar uma ação já realizada. Provavelmente vamos inferir que o “cenário” a que o autor se refere seja uma determinada escola na qual se desenvolveu o trabalho com o “júri (dis)simulado”, tópico do período. Esta hipótese está de acordo com nosso senso comum, uma vez que sabemos que muitas pesquisas no campo da Educação são de caráter participativo, envolvendo a realização de uma proposta de ensino e a avaliação dos seus resultados.

Acontece que o parágrafo antecedente consiste numa citação direta a um autor chamado Hilgert, na qual se lê que a “ilocução” deve ser compreendida dentro dos contextos de interlocução. Trata-se de um enunciado teórico. O que é apresentado como “cenário” da afirmação do sucesso do “júri (dis)simulado”, portanto, não consiste numa remissão exofórica a um *locus* de realização da pesquisa, mas na remissão anafórica à definição de um conceito.

Quero chamar atenção para a ocorrência da palavra “cenário”. As relações lógicas entre a citação de Hilgert e as afirmações presentes no período subsequente são, no máximo, de analogia temática. Hilgert afirma que, para haver compreensão da dimensão “ilocucional” de um enunciado, deve haver uma “enunciação adequada”; os autores encadeiam essa afirmação a uma segunda, que diz que sua proposta desempenhou um papel fundamental. É deixado a cargo do leitor produzir uma ligação semântica entre os dois parágrafos – inferindo que a proposta dos autores garantiria aos alunos uma “enunciação adequada”. Note-se, então, que as palavras de Hilgert não estão encadeadas numa sequência argumentativa com as palavras dos autores – elas são *literalmente* apresentadas como um “cenário”, isto é, como um “pano de fundo” contra o qual o leitor é convidado a construir possíveis relações de analogia ou causa e consequência.

Continuando, encontramos na sequência a palavra “papel”, que se encontra em um campo semântico semelhante ao de “cenário” – o da encenação teatral. A frase apresenta a proposta de “júri (dis)simulado” como agente de uma

ação, aquele que “desempenha um papel” como um ator na cena, produzindo, portanto, um efeito de personificação, como se a proposta de ensino fosse um ser animado. Temos que observar que essa personificação é atenuada pelo caráter ambivalente da frase, pois a expressão “júri (dis)simulado” poderia ser lida como fazendo referência, ou pelo menos analogia, a um grupo de pessoas ou a um certo acontecimento, a realização de um júri.

Essa referência, porém, não é possível no conjunto do texto, em que o termo “júri (dis)simulado” aparece apenas como forma de designar uma proposta de ensino elaborada pelos autores e tem como referência, no corpo do texto, um conjunto de instruções direcionadas a um professor, nas quais lemos frases como “o professor deverá organizar a turma em grupos...” ou “cada um dos réus deverá narrar...”.

Essas instruções são o resultado da pesquisa apresentada no artigo, sendo que os autores não chegaram a realizar as atividades que propõem em um “cenário” empírico. Embora as aspas sinalizem o estatuto especial do termo “júri (dis)simulado”, indicando que se trata de um título e não das palavras em seu uso corriqueiro, a construção da frase gera uma espécie de subtexto que sugere a ideia de realização empírica da proposta, produzindo efeitos persuasivos.

Vamos agora observar que as instruções em que consiste esse “júri (dis)simulado” se encontram formuladas por verbos no futuro – “deverá organizar”, “deverá narrar”. É legítimo dizer que a expressão “júri (dis)simulado” designa um conjunto de ações futuras, ações que não foram realizadas pelos autores do estudo e que portanto não estão sendo relatadas, mas sugeridas. Mas notamos também que, mesmo não tendo acontecido, essas ações são apresentadas como já tendo “desempenhado um papel” fundamental, no passado, sendo que o “cenário” em que desempenharam esse papel consiste em algumas afirmações teóricas conectadas de forma muito frouxa com a proposta dos autores em si.

Ao pé da letra, portanto, o texto não esconde nenhum de suas fragilidades: ele afirma diretamente que um conjunto de instruções nunca realizadas é um resultado de pesquisa cujo papel já foi cumprido, e que esse papel é fundamental para fortalecer um certo conjunto de postulados teóricos.

Terminamos este exercício apontando um último problema. A expressão “uma vez que”, de valor explicativo, parece estar introduzindo justamente uma explicação do “papel fundamental” desempenhado pelo “júri (dis)simulado”. Observamos, contudo, que nenhuma explicação é fornecida, pois a frase que se segue ao operador argumentativo apenas traça um círculo ligando três expressões do campo semântico do ensino – “atividades didáticas”, “interações sociais”, “aprendizado da expressão oral e escrita” – remetendo-as uma à outra. Se ignorarmos essas três expressões, às quais cada um pode atribuir o sentido que quiser, o que resta da frase chega ao ponto do absurdo, pois tudo o que ela afirma é que “o papel do júri é fundamental, uma vez que permite o necessário para aprender o indispensável”.

## **SEGUNDA LEITURA: COPIAR MUDANDO**

Bachelard (1996) afirma que a formação do espírito científico não se dá como uma luta contra a ausência do conhecimento, a ignorância, mas sim contra um pensamento anterior, pré-científico, que já está no sujeito. A construção de uma universidade pautada na produção de conhecimento requer uma predisposição especial dos sujeitos, que não é a de “buscar o conhecimento” (uma frase, aliás, muito ouvida), mas na verdade vai de encontro a ela – trata-se da predisposição para *desconstruir* o pensamento anterior, seja aquele que já se encontra em nós, seja aquele que se acha instaurado na comunidade universitária.

A segunda leitura que propomos neste capítulo busca identificar alguns traços desse “pensamento anterior” que, conforme estamos propondo, precisa ser desconstruído por um ato de resistência. O objeto em análise, desta vez, é um conjunto de cinco parágrafos consecutivos extraídos de um relatório de estágio produzido em um curso de Letras. Como no exercício anterior, não importa identificar o autor do texto nem a universidade em que foi produzido, porque o que colocamos em análise não é o pensamento de um aluno, de um professor ou de uma determinada instituição, mas o pensamento que podemos atribuir mais amplamente à comunidade em que esse texto foi escrito, acolhido e legitimado.

Dividiremos o trecho a ser analisado em três blocos para evitar a apresentação de um excerto muito longo. A passagem se inicia no segundo parágrafo do relatório (o primeiro traz apenas informações sobre o local onde o estágio foi realizado), transcrito a seguir.

(1) Como foi o primeiro contato com **a turma**, a professora titular **da turma**, antes que **os alunos** entrassem em sala de aula, deu instruções iniciais aos professores-estagiários sobre como deveria ser o **relacionamento** com **os alunos**, ressaltando que deveríamos manter um bom relacionamento com **os alunos**, obviamente sempre mantendo o profissional e não direcionar nada para o pessoal. Assim, a professora enfatizou que para alcançar os objetivos propostos em sala tem que haver um bom relacionamento entre professores e **alunos**.

Nos exercícios de leitura que fiz com base neste trecho, em diferentes ocasiões, geralmente a primeira coisa para a qual se chama atenção é a repetição de algumas palavras ou expressões, como “a turma”, que tem duas ocorrências muito próximas no primeiro período; as quatro repetições do termo “os alunos” ao longo do parágrafo, sem uso de pronominalização, elipse ou substituição lexical; e as três ocorrências do termo “relacionamento”, duas delas muito próximas, no mesmo período. Em geral, aponta-se essa repetição como um problema de coesão ou de estilo, propondo-se as soluções que já mencionei.

Se olharmos melhor, no entanto, veremos que o maior problema deste parágrafo não é a repetição dos termos em si, mas o fato de que essa reiteração não é acompanhada do acréscimo de informações que ajudem a especificar ou desenvolver as ideias associadas a esses termos. Assim, a palavra “relacionamento”, que é a mais importante nesta passagem, surge praticamente com o mesmo teor informacional nas três vezes em que ocorre: antecedida do pronome indefinido “como” da primeira vez; qualificada pelo adjetivo “bom” na segunda vez, sendo que este adjetivo preenche o vazio semântico do pronome “como” com uma informação óbvia (não se poderia esperar outro conselho de um professor); e novamente qualificada pelo adjetivo “bom” na terceira ocorrência. Nenhuma informação apresentada neste parágrafo, portanto, é suficiente para acrescentar qualquer elemento novo ao sentido da palavra

“relacionamento”, repetida três vezes, ou ao que qualquer leitor, usando o bom senso, esperaria do conselho de uma professora.

Vejam agora os dois parágrafos seguintes, frisando o fato de que não suprimimos nenhuma passagem entre o parágrafo (1) e os parágrafos (2) e (3), que aparecem transcritos abaixo.

(2) **Dentro dessa perspectiva**, segundo MOREIRA, 2004, p. 1, os professores e alunos parecem divorciados: o professor sente dificuldade em estar se relacionando com os alunos de forma aberta e conveniente; alguns são autoritários e tradicionais, desejam que os alunos sejam disciplinados, seguindo um currículo pré-estabelecido.

(3) **Em minha opinião**, o educador deve estar sempre buscando uma forma de melhorar o relacionamento, assim o professor conquistará o respeito dos seus alunos. Ademais, penso que o autoritarismo em excesso imposto por certos professores, como forma de impor respeito, acaba gerando situações de conflitos com os alunos e prejudicando não só o relacionamento entre ambos, mas também o aprendizado.

Um primeiro estranhamento aqui pode ser provocado pela expressão “dentro dessa perspectiva”, que funciona, aparentemente, como um elo coesivo com o parágrafo anterior, mas estabelece uma descontinuidade semântica, já que o texto precedente (1) não apresenta nada que possa ser considerado uma “perspectiva”, mas apenas narra um conselho dado pela professora.

Na sequência do mesmo período, o estagiário menciona uma afirmação atribuída a “Moreira”, segundo o qual o mau relacionamento entre professores e alunos seria de responsabilidade dos professores. A relação dessa passagem com o contexto não é clara, pois ela faria mais sentido se surgisse num ponto do texto em que já houvesse dados concretos sobre a relação entre a professora e os alunos.

Apesar disso, é importante notar uma coisa. Embora a relação entre a citação de Moreira e o tópico do parágrafo anterior pareça ser puramente analógica, por aproximação temática, o efeito que ela produz é o de estabelecer uma contraposição entre a palavra do professor e a palavra do autor. Como é o autor que tem a última palavra, o conselho da professora acaba ficando sob suspeita.

Podemos destacar agora uma segunda ordem de problemas. Talvez estranhemos um pouco o modo como a referência a “Moreira” é feita, ou porque a indicação de página sugere que se trata de uma citação direta (mas não vemos aspas), ou porque a numeração da página parece estar errada (dificilmente há texto na página 1 de qualquer publicação).

Se buscarmos a referência bibliográfica completa de “Moreira (2004)” no fim do relatório, vamos observar que lá o sobrenome aparece grafado como “MORREIRA”. Uma consulta ao artigo completo, que está disponível na internet, vai nos mostrar, por outro lado, que o trabalho na verdade tem três autoras – Cabral, Carvalho e Ramos. O sobrenome “Moreira” é um dos sobrenomes da primeira autora.

Lendo o artigo em busca da passagem citada, constatamos que quase todo o parágrafo (2), de “os professores...” até “pré-estabelecido”, é cópia de uma passagem que se encontra entre as páginas 327 e 328 do artigo original, com uma pequena diferença: onde se lê “professores e alunos parecem divorciados” se lê, no original, “professor e aluno”.

Veja-se, portanto, que há uma série de inadequações no modo como o artigo é incorporado ao relatório: a) omissão e erro na indicação da autoria; b) erro na indicação da página; c) ausência de aspas indicando a citação direta; e d) introdução de pequenas diferenças redacionais na passagem citada.

Não estamos falando aqui de plágio<sup>3</sup>. O que importa observar é o movimento contraditório que guia essa forma de escrever na sua origem. De um lado, o sujeito é movido por uma aderência à escrita do outro, que o leva a copiar onde se poderia parafrasear, e a repetir um comentário do autor de forma acrítica, desconsiderando que o seu próprio registro não apresenta nenhum dado que o corrobore; de outro lado, esse sujeito que se cola às palavras do outro maneja essas palavras de uma forma muito imprecisa, permitindo o surgimento de diferenças de várias ordens entre o texto-fonte e o seu próprio texto.

---

<sup>3</sup> Remeto à discussão presente em Puh (2014), que, analisando um problema semelhante a este, opta por tratá-lo usando o termo “apropriação indevida”. Estou de acordo com o autor em que a palavra “plágio” não basta para caracterizar este tipo de escrita.

Vamos observar agora o parágrafo seguinte, que se inicia com a expressão “em minha opinião”. Novamente, trata-se de um termo que parece estabelecer um elo coesivo entre parágrafos, mas sem correspondência no plano semântico, uma vez que o que é apresentado como opinião do estagiário é praticamente a mesma recomendação atribuída à fala da professora no parágrafo (1). Observemos como os sentidos vão sendo tecidos: o estagiário apresenta o conselho da professora; em seguida o conselho dela é desautorizado por uma citação de Moreira; por fim o estagiário apresenta como sua opinião um conselho muito parecido com o da professora.

O período seguinte apresenta outra afirmação como sendo de responsabilidade do autor do relatório, introduzida pelo verbo “penso”, em primeira pessoa. Mas boa parte da passagem a seguir consiste também em cópia do texto de Cabral, Carvalho e Ramos. Acrescente-se a isso que o trecho copiado é uma passagem que essas autoras atribuem a um terceiro trabalho, atribuído a “Fleuri (1997)”. A comparação, desta vez, mostra uma quantidade maior de diferenças redacionais entre o texto-fonte e o relatório, conforme expomos no quadro abaixo.

Relatório	Cabral, Carvalho e Ramos (2014, p. 328).
Ademais, penso que <b>o autoritarismo em excesso imposto por certos professores, como forma de impor respeito, acaba gerando situações de conflitos com os alunos e prejudicando não só o relacionamento entre ambos, mas também o aprendizado.</b>	Conforme Fleuri (1997), <b>a prática pedagógica autoritária <u>acaba gerando situações de conflito, prejudicando o relacionamento de professor e aluno.</u></b>

Não é difícil perceber que “o autoritarismo em excesso imposto por certos professores, como forma de impor respeito” é uma perífrase da expressão mais sucinta presente no original, “a prática pedagógica autoritária”. O trecho em vermelho, na sequência, é uma transcrição da passagem atribuída a “Fleuri” por

Cabral, Carvalho e Ramos, com dois acréscimos, “com os alunos” e “mas também o aprendizado”, que transformam o sentido do texto em uma crítica unilateral ao professor (“conflito com o aluno” implica que aquele que o dispara não é o aluno; “mas também o aprendizado” é um prejuízo que apenas os alunos teriam).

Vemos aí duas coisas. A primeira, mais evidente, é que o que aparece na superfície do texto como um pensamento ou opinião do estagiário é na verdade continuação do movimento de aderência ao texto de Cabral, Carvalho e Ramos. É importante notar também que o nome de Fleuri, referido como uma das fontes de Cabral, Carvalho e Ramos, resulta completamente apagado nesse movimento. A segunda questão é que, ao aderir ao texto que utiliza como fonte, o estagiário ao mesmo tempo introduz pequenas deturpações em seu sentido original, aparentemente por meio do esforço de diferenciar-se dele. Com isso vemos se repetir o mesmo movimento contraditório observado nos parágrafos (1) e (2).

Vamos analisar agora os dois últimos parágrafos do trecho recortado para este exercício, que vêm em sequência direta aos excertos analisados antes.

(4) A professora regente seguiu informando aos professores/estagiários o **nível de proficiência da turma** relatando e nomeando **os alunos** que possuíam **pouco conhecimento** ou **intermediário conhecimento** sobre a língua alvo, demonstrando que tinha o bom **entrosamento** com os mesmos.

(5) A reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que o educando é tratado como pessoa e não como número. (...)

O parágrafo (4) retoma o relato das instruções que a professora deu aos estagiários antes do início da aula. Percebemos que aqui começam a surgir informações importantes para a construção de uma reflexão sobre o ensino, pois a docente fornece uma avaliação do desempenho dos alunos na matéria estudada (Língua Inglesa).

Apesar da importância dessas informações, no entanto, elas são registradas de forma imprecisa pelo estagiário: a) os “níveis de proficiência” existentes na turma são descritos como “pouco conhecimento” e “intermediário

conhecimento”, termos que não se explicam por si sós; b) o estagiário não anota a quais alunos a professora atribui cada um desses níveis de conhecimento, tornando nula a diferenciação entre eles e impedindo qualquer verificação empírica do diagnóstico da professora; c) com base nas afirmações da docente, registradas de forma imprecisa e não submetidas a nenhum tipo de verificação, o estagiário conclui que ela tem “bom entrosamento” com os alunos, o que contradiz a afirmação atribuída a “Moreira” de que os professores seriam responsáveis pelo mau relacionamento com os alunos. Esta última afirmação também permite suspeitar que o estagiário considera a avaliação da proficiência dos alunos como parte de um relacionamento pessoal estabelecido com eles (a palavra “entrosamento” remete a empatia), contradizendo o conselho da professora transcrito no parágrafo (1).

A maneira como o estagiário trata a fala da professora reproduz ainda uma vez o movimento contraditório pelo qual ele se apropria das palavras dos autores: a) demonstrando uma disposição para aceitar acriticamente as informações fornecidas pelo outro, sem verificá-las por seus próprios meios; e b) ao mesmo tempo tratando essas informações de forma tão imprecisa que elas acabam deturpadas ou perdidas.

Sobre o parágrafo (5), vamos nos limitar a comentar o primeiro período, “a reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que o educando é tratado como pessoa e não como número”. Uma consulta à internet mostra que esta passagem está presente em tantos textos diferentes que é impossível determinar sua origem.

Entre os dez primeiros resultados fornecidos pelo motor de busca utilizado, comentarei apenas três, escolhidos pela sua relevância para a argumentação que estamos desenvolvendo. Primeiro, a frase aparece em um artigo no portal Brasil Escola<sup>4</sup>, vinculado ao UOL, publicado numa coluna que se chama “Ética”. O texto é assinado por “Líria Alves, graduada em química, equipe Brasil Escola”, e não tem data. Segundo, a frase aparece na justificativa do Projeto de Lei n. 4863/2020<sup>5</sup>, de autoria do deputado federal Deuzinho Filho

---

<sup>4</sup> <https://educador.brasilescola.uol.com.br/etica/relacionamento-professor-x-aluno.htm>, consulta em 01/06/2021.

<sup>5</sup> [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1935332](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1935332), consulta em 01/06/2021.

(Republicanos/CE), que visa modificar a LDB/96, estabelecendo que a avaliação da responsabilidade, participação e pontualidade dos alunos deve ter um peso de 30% da nota final. Terceiro, a frase aparece em um artigo intitulado “*A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário*”, de autoria de Andrade e Leite, publicado na revista *Id on line* em 2019. Esse artigo afirma que foi realizado um questionário com professores e alunos de um curso de Licenciatura do estado do Pernambuco (ANDRADE; LEITE, 2019, p. 63), e a frase destacada surge na transcrição da resposta de um dos informantes a uma pergunta sobre os “aspectos positivos e negativos na relação afetiva entre professor-aluno” (ANDRADE; LEITE, 2019, p. 78).

Vemos, portanto, que o problema não tem como ser situado especificamente no relatório que estamos analisando, pois ele se mostra disseminado como comportamento de toda uma comunidade com relação ao escrito. A própria universidade parece não conseguir demonstrar um exemplo prático de resistência a esses comportamentos, já que a mesma frase transcrita em um site comercial e um projeto de lei, entre centenas de outras ocorrências, também aparece pelo menos dois textos acadêmicos, um deles publicado e o outro, que acabamos de analisar, devidamente aprovado pelo professor.

Para finalizar, situemos onde está o “pensamento anterior” que comanda a escrita e que deve ser objeto de uma desconstrução rigorosa a fim de que se possa formar o “espírito científico”, tal como nos fala Bachelard. Esse pensamento se encontra de duas formas no dado analisado. Primeiro, no recurso à cópia e à imitação como procedimentos para a composição do texto, subterfúgio do qual não se pode inocentar completamente o aluno, uma vez que há sinais de apagamento dos rastros deixados por esse procedimento. A própria falha em apaga-los melhor, por outro lado, é um testemunho da ingenuidade presente no gesto. Neste caso, evidentemente, estamos falando da presença de um pensamento anterior que é o pensamento de outro, literalmente, transcrito e reapresentado como sendo “meu”.

A segunda forma com que um “pensamento anterior” se infiltra na escrita é distinta – podemos vê-la como um pensamento que aflora na forma das pequenas diferenciações introduzidas pelo sujeito ao aderir às palavras do outro.

Neste caso, parece que estamos falando de um pensamento menos consciente, menos sujeito a um controle ou avaliação racionais. Trata-se de um pensamento que leva o sujeito a ler mal onde ele adere ao outro, transformando o que começa como cópia ou imitação em distorção.

Para finalizar, os exercícios de leitura que acabamos de fazer representam o que vimos buscando construir como objeto de estudo e ao mesmo tempo metodologia de ensino, dentre outras formas, por meio do projeto “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento” (CNPq 427044/2018-9). Procurei demonstrar a necessidade de análises minuciosas da superfície linguística dos textos, uma vez que, quando fazemos isso, encontramos sujeitos cujo movimento em direção ao saber é errático. Através desse sujeito podemos ao mesmo tempo ler um pouco da comunidade na qual ele se encontra em formação, o que por sua vez nos permite levantar questões sobre a própria relação dessa comunidade com os conhecimentos que ela está encarregada de preservar, transmitir e fazer avançar.

Empregando essa forma de leitura como metodologia de ensino da leitura e da escrita, por outro lado, procuramos orientar os alunos a uma prática de leitura crítica e minuciosa, guiada, como dissemos antes, não apenas pela vontade de saber, mas também pela suspeita sobre as palavras, que chegam a nós já portando ideias formadas, pensamentos estranhos – produto do trabalho daqueles que as empregaram antes de nós, como ensina Rossi-Landi (1985). Trata-se portanto de um esforço para “dar a ler”, fazendo com que as palavras cheguem sem que chegue junto com elas o que elas dizem, conforme Larrosa aconselha.

Um último destaque. Nestes dois exercícios de leitura resvalamos em temas importantes para a continuidade das pesquisas na área do ensino da língua. Convém torna-los explícitos. O primeiro deles é a tolerância cada vez maior para com trabalhos que não apresentam resultados concretos, aceitando-se em lugar disso a revisão de teorias, muitas vezes sem qualquer novidade, e a apresentação de propostas que não estão sequer integralmente anexadas à publicação, impossibilitando, na prática, o seu emprego por um professor interessado (bem como sua crítica e seu aprimoramento coletivos). O segundo

tema é o do papel reservado ao professor e aos alunos nos textos acadêmicos que se baseiam em observações e descrições de aulas. Em nossa breve leitura foi possível observar o modo como a palavra do professor, mesmo sendo em alguma medida registrada, passa por um truculento processo de expropriação, no qual as técnicas da citação têm um papel fundamental, já que é introduzindo a referência a um autor que as falas do docente são deslocadas do tópico em desenvolvimento. Com relação aos alunos, até onde fomos com nossa leitura eles só aparecem enquanto objeto da fala de outros – professor, estagiários e autores citados.

Parece-nos importante desfazer os jogos de linguagem que, incorporando-se ao próprio estilo de escrita da universidade, conseguem tornar estes movimentos naturais, fazendo com que o leitor passe por eles sem sentir o menor sacolejo no caminho. Para isso, não há outro caminho senão o exercício constante e rigoroso da leitura.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. K. B. B.; LEITE, M. D. B. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Id on-line**, vol. 13, n. 46, p. 58-84, 2019.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, M. V.; CAMPOS, S. F. A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria. **Interdisciplinar**, ano IX, v. 20, jan./jun. 2014, p. 21-34.

BARZOTTO, V. H. O que tem de diferente em um texto produzido na universidade? Começando pela área de Letras. In: BARZOTTO, V. H.; BARBOSA, M. V. **Leitura, escrita e pesquisa em Letras. Análise do discurso de textos acadêmicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 15-39.

BARZOTTO, V. H. Todo menino que nascer, atirá-lo-eis ao Nilo – ou num manancial de textos. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs.) **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 157-172.

BARZOTTO, V. H. Instâncias formadoras, domínio da escrita e poder do professor. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.) **Linguagem e(m) interação: línguas, literaturas, educação**. Cáceres: UNEMAT, 2011, p. 11-16.

CAMPOS, S. F. A paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica. **Revista do GELNE**, Natal, vol. 16, n. 1/2, p. 149-166, 2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao. A constituição do dado em escritos sobre a prática de ensino de língua: análise discursiva de relatórios e artigos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55.3, p. 757-776, set./dez. 2016.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. 2ª edição. São Paulo: Autêntica: 2007.

PUH, Milan. Apropriação indevida de elaborações alheias nos trabalhos científicos. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.) **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014, p. 125-136.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado. Uma teoria da produção e da alienação linguísticas**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo, DIFEL, 1985.

C I M E A C