

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS

ESCREVER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CAMINHOS PARA AUTORIA NA UNIVERSIDADE

LAGES – SC

2013

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS

ESCREVER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CAMINHOS PARA AUTORIA NA UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Netto Machado.

LAGES – SC

2013

Ficha Catalográfica

J58e Jesus, Paula Clarice Santos Grazziotin de.
Escrever na educação superior: caminhos para autoria
na universidade / Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus.--
Lages (SC), 2013.
92f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Ana Maria Netto Machado.

1. Escrita - Educação (superior). 2. Autoria.
3. Comunicação e expressão. I. Machado, Ana Maria Netto.
II. Título.

CDD 370.71

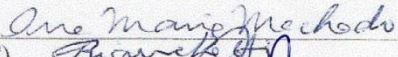
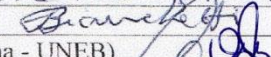
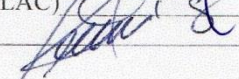


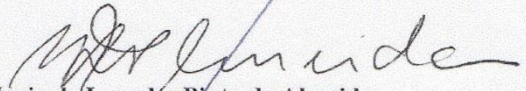
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“ESCREVER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS PARA AUTORIA NA
UNIVERSIDADE”**

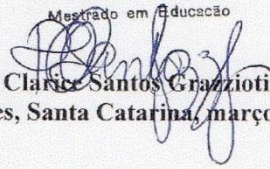
Dissertação submetida ao colegiado do
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado
Acadêmico em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, na Linha de Pesquisa
Políticas e Processos Formativos em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/03/13

Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado (Orientadora) 
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti (Examinador Externo – UFSC) 
Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva (Examinadora Externa - UNEB) 
Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez (Examinadora PPGE/UNIPLAC) 
Prof. Dr. Nilson Thomé (Examinador PPGE/UNIPLAC-Suplente) 


Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Maria de Lourdes P. de Almeida
Coordenadora do Programa
Mestrado em Educação


Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus
Lages, Santa Catarina, março de 2013

Para Doriane e Mario.

Para Mauricio.

AGRADECIMENTOS

Ana Maria Netto Machado; Lucídio Bianchetti; Obdália Santana Ferraz da Silva; Ludimar Pegoraro; Nilson Thomé; Carmen Lúcia Fornari Diez, docentes e técnicos administrativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense; colegas da turma 2011 do Mestrado em Educação; estudantes que, tendo sido meus alunos, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho; colegas docentes da Universidade do Planalto Catarinense; Mauricio Neves de Jesus; Doriane e Mario Grazziotin; Francisco Antônio Santos Grazziotin; Túlio Rogério Vieira de Jesus; e todos que colaboraram para a realização deste trabalho.

O texto que fui
Não sou

O texto que flui
Não sei

O texto faltou
Eu sou.

Ana Maria Netto Machado (1999, p. 37)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a escrita e a autoria no contexto da educação superior. Com o objetivo de buscar caminhos para estimular a escrita autoral dos estudantes universitários, elaborou-se a hipótese de que, se a ação docente contemplar a oferta de amparo e a experimentação da liberdade, a autoria poderá viabilizar-se, sob a condição de estabelecer-se o reconhecimento mútuo entre docente e discente. O percurso metodológico se baseou em diários de pesquisa. O resgate e a análise de registros de experiências docentes anteriores ao início da investigação, a partir destes diários, permitiu investigar ações docentes em que se priorizaram a oferta de amparo (afetivo e de ordem técnica) e a oportunização de experiências de liberdade como caminho para que os estudantes experimentassem a autoria. Este trabalho trata das características e implicações da autoria, de suas possibilidades no contexto educacional por meio das atividades de produção de texto e de escrita acadêmico-científica, partiu-se de trabalhos de autores clássicos no que se refere à escrita e autoria, como Foucault e Barthes, estabelecendo-se diálogo com autores contemporâneos e brasileiros. Revisitou-se a origem da universidade de pesquisa, no modelo humboldtiano, destacando-se a centralidade do escrever neste tipo de instituição, confrontando-a ao contexto da educação superior no Brasil no final do século XX, abordando algumas das transformações sofridas por essa instituição – sobretudo a mudança de perfil do estudante (trabalhador-estudante) – e as repercussões destas mudanças nas práticas de escrita acadêmico-científica. Os resultados apontaram para um terceiro elemento além do amparo e da liberdade que norteavam a hipótese inicial, o reconhecimento mútuo entre docente e discente, ao mesmo tempo um caminho e uma consequência da escrita acadêmico-científica autoral. Estes três elementos – amparo, liberdade, reconhecimento – mostraram ser dimensões do vínculo de autoridade que se estabelece entre docente e discente, e as complexidades desta relação são abordadas no trabalho, como elemento de compreensão do campo em que se dá a ação docente para promover a escrita autoral.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Educação Superior. Universidade. Reconhecimento.

ABSTRACT

This research approaches writing and authorship in the context of Higher Education. Aiming at searching ways to stimulate university students authoring writing, a hypothesis has been formulated, stating that, if the faculty action comprises offering assistance and freedom provision, authorship may become feasible, under the condition of establishing mutual recognition between teacher and student. The methodological route was based on research logs. The collection and analysis of records related to teachers' experiences previous to the investigation start, based on those logs, allowed to investigate faculty actions in which assistance (affective and technical) offer and the provision of freedom experiences as a way for students to experiment authorship have been prioritized. This work is about authorship characteristics and implications, their possibilities in the educational context by means of text and academic-scientific writing production. It was based on works by classical authors concerning writing and authorship, such as Foucault and Barthes, and establishing a dialogue with contemporary and Brazilian authors. Research university origin was revisited, in Humboldt's model, and writing centrality in that kind of institution was analyzed, by comparing it to Higher Education context in Brazil at the end of the XX century, by approaching some of the transformations that institution went through – mainly the change in the student profile (working student) –and the consequences those changes had over academic-scientific writing practices. Results showed a third element in addition to assistance and freedom governing the initial hypothesis, mutual recognition between teachers and students, simultaneously a way and a consequence of authoring academic-scientific writing. Those three elements – assistance, freedom, recognition – proved to be dimensions of the authority bond established between teacher and student, and the complexities of that relationship are approached in the work, as an element of understanding for the field in which the faculty action occurs to promote authoring writing.

Key-words: Writing. Authorship. Higher Education. University. Recognition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. PERCURSO METODOLÓGICO	15
2. ESCRITA, AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO	19
2.1 Partindo da escrita	19
2.2 Problematizações sobre autoria	20
2.3 Autoria nas Aulas de Produção de Texto	29
3 A CENTRALIDADE DO ESCREVER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
4 AMPARO, LIBERDADE E RECONHECIMENTO: PRINCÍPIOS PARA PROMOVER A AUTORIA NA UNIVERSIDADE	48
4.1 Formas Embrionárias de Amparo e Liberdade no Ideário da Universidade Humboldtiana	48
4.2 O Amparo na Ação Docente	52
4.3 A Liberdade na Ação Docente e na Experiência Discente	63
4.4 O Reconhecimento Mútuo na Ação Docente e Discente	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

A temática da autoria tem despertado o interesse desta pesquisadora, tanto a partir das experiências como escrevente ao longo da vida escolar e universitária, na posição de estudante na graduação e pós-graduação, quanto nas experiências profissionais como docente na educação superior¹ e como revisora de textos, especialmente de textos acadêmico-científicos² como monografias, dissertações, teses e artigos para publicação.

O ingresso no mundo do trabalho aconteceu na adolescência, em 1999, de modo informal, quando dava aulas particulares de língua portuguesa para crianças com dificuldades na escola e para adultos que se preparavam para prestar concursos. Já naquela época, alimentava minhas primeiras dúvidas sobre questões linguísticas, pois não compreendia por que razões usuários cotidianos da língua apresentavam tantos conflitos diante da necessidade de dominar a expressão verbal (sobretudo escrita) e de compreender os fenômenos linguísticos³.

Alguns anos depois, em 2002, ingressei na graduação, cursando simultaneamente os cursos de licenciatura em Letras – Português/Inglês/Literaturas Correspondentes e bacharelado em Direito, ambos na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em

¹ Ao longo desta dissertação o leitor encontrará as expressões “educação superior” e “universidade”. Os termos/conceitos referem-se a realidades com temporalidades históricas que precisam ser distinguidas. A Universidade é uma instituição social que se aproxima de completar o primeiro milênio e sofreu transformações ao longo de sua existência. O conceito de educação superior é recente e vem sendo cada vez mais utilizado no contexto da globalização para designar um conjunto de instituições e organizações que ofertam formação superior, mas têm características distintas entre si. No Brasil, pode-se ter uma ideia a partir do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no qual há uma categorização que corresponde à tipologia das instituições e organizações atuantes na educação superior no Brasil (INEP, 2011, p. 39).

² A expressão “escrita acadêmico-científica” será empregada seguindo a definição proposta por Silva (2012, p. 20): “Considero como texto acadêmico-científico o que se produz numa atividade acadêmica, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão; que difunde o resultado de alguma investigação de cunho científico, filosófico ou artístico e que se caracteriza pelo rigor, perspectiva crítica”.

³ Possenti (1996) já afirmou que é impossível ensinar, na escola, língua materna. Segundo o autor, a escola apenas “pode ensinar uma língua estrangeira, dependendo da metodologia escolhida” (POSSENTI, 1996, p. 31). Por este ponto de vista, a modalidade padrão da língua, incluindo sua escrita, são conhecimentos que os alunos podem acessar na escola, mas que lhes são estranhos (“estrangeiros”), apesar de frequentemente apresentados como algo que os alunos teriam obrigação de saber e praticar, sob pena de ser considerados inadequados em suas formas de comunicação.

Lages-SC. Esta formação dupla oportunizou experimentar a escrita de formas bem variadas – com mais ou menos formalidade, com diferentes objetivos – e também exercitar diferentes leituras que treinaram o olhar, tais como a experiência de bolsista de iniciação à pesquisa em 2006. Nesta oportunidade, na posição de bolsista de Iniciação Científica realizei um trabalho em torno das notícias sobre crimes nos jornais locais⁴, utilizando como método a Análise do Discurso, na perspectiva de Orlandi (2001).

Ainda durante a graduação, sem ter parado de ministrar aulas particulares de Português, atividade que ainda exerço em 2013, comecei a trabalhar com revisão de textos acadêmicos⁵. Seguiram-se crescentes solicitações de colegas do curso de Direito para revisar monografias e de outros trabalhos como dissertações de mestrado, iniciando um processo de profissionalização nesta atividade. Com o tempo, pessoas desconhecidas começaram a requisitar revisão, a partir de indicações, inclusive com trabalhos produzidos em nível de doutorado e também de textos não acadêmicos, como material publicitário. A experiência também se estendeu durante o ano de 2007 como revisora e redatora na Assessoria de Comunicação da UNIPLAC, onde ainda cursava as duas graduações. Os estudos na área de Letras foram além da graduação, tendo obtido a titulação de Especialista em Língua Portuguesa – Produção e Revisão de Textos, pela mesma instituição (2007).

Estas experiências como revisora – que, igualmente às aulas particulares, continuo exercendo – também provocaram reflexões sobre a escrita dos outros, com especial atenção às formalidades próprias da escrita acadêmica. Um fato notável é que, ao longo destes anos de atividade, todos aqueles a quem prestei serviço de revisão de texto, em um primeiro momento, desculparam-se por sua escrita, o que parece sem sentido, considerando-se que é a existência de “erros” ou “defeitos” no texto que justifica a contratação do revisor. As escusas costumam ter lugar após a conclusão do trabalho, quando, depois de receber o material com anotações e marcas de revisão, os autores, junto com a confirmação de recebimento, manifestam

⁴ *O poder punitivo da mídia através do emprego de linguagem preconceituosa* (2006), posteriormente aprofundada em outra pesquisa, desenvolvida por ocasião da produção da monografia de conclusão do curso de Direito, também sob orientação do professor MSc. Mauricio Neves de Jesus.

⁵ O primeiro trabalho revisado, em 2004, foi a dissertação de mestrado em Direito de meu então namorado e atualmente marido, Mauricio Neves de Jesus, o mesmo citado na nota anterior. Esta informação biográfica pode parecer redundante ou inexpressiva, porém é significativa se tomada como exemplo do valor de sentir-se amparado para desenvolver confiança nas próprias habilidades de escrita – neste caso, empregadas não para exercer a autoria, mas para a revisão do texto de outrem. Naquela primeira experiência de revisão de texto, a confiança e aposta do outro, mais experiente, em minhas capacidades permitiram que experimentasse e constataste uma habilidade que já existia e estava latente – por falta de coragem, de iniciativa ou de oportunidade de testá-la. Este elemento, o amparo, aqui se defende como fundamental para que a iniciação nas lidas com o texto seja fértil, e não traumática, problemática abordada no Capítulo 4 deste trabalho. Aquela dissertação que foi meu primeiro trabalho de revisão acabou sendo publicada em forma de livro dois anos depois (JESUS, 2006).

constrangimento ou vergonha – por ter errado, por conhecer a gramática de maneira insuficiente, por ter formulado alguma construção incoerente no meio do texto, ou mesmo pela improvável declaração “não sei escrever”. Estes depoimentos, diante da frequência com que foram identificados, podem ser tomados como indicadores para compreender os processos envolvidos na produção escrita e na autoria – um quadro, por sinal, problematizado em Bianchetti (2006) no que se refere às inseguranças e dificuldades de escrever no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Mais ou menos no mesmo período em que iniciei a atividade de revisão, quando cursava a segunda metade dos cursos de graduação, comecei a receber convites para ministrar minicursos de produção de texto, primeiro para acadêmicos de Direito em fase de produção de monografia de conclusão de curso e bem depois (já formada e pós-graduada) para alguns grupos de outros cursos, como Serviço Social. Foram os primeiros contatos mais sistematizados com a formalidade da escrita no ensino superior, como objeto de ensino. Já tinha acumulado várias experiências relativas às lides da escrita e à relação dos sujeitos com sua própria escrita: pessoalmente, ao produzir meus próprios trabalhos acadêmicos; na dupla formação superior; na experiência com aulas particulares; na revisão de textos acadêmicos. Tinha início, com esta demanda por minicursos, uma nova forma de trabalho envolvendo pessoas e seus escritos: ensinar adultos (estudantes universitários), a partir daquelas experiências acumuladas, em torno das práticas do escrever, o que constituiu um novo desafio.

Posteriormente, em 2009, houve o ingresso na docência na universidade, em disciplinas que, em sua maioria, tinham como objeto a produção de textos acadêmicos. Inicialmente no curso de Direito, com as disciplinas de *Metodologia Científica* (1º semestre), *Monografia II* (9º semestre) e *Metodologia da Pesquisa* (7º semestre), para diferentes turmas em diversas oportunidades. A isto se seguiu a atividade nos cursos de Letras e Pedagogia (em modalidade compartilhada⁶) e nos cursos de Artes Visuais e Música (idem), na disciplina de *Contexto e Organização do Discurso* (1º semestre, 2012/1). Em 2012/2, trabalhei com a disciplina *Produção Textual Acadêmica* no curso de Pedagogia (2º semestre). E, em 2013, época de finalização desta dissertação, ministrei a disciplina *Língua Portuguesa*, compartilhada entre as turmas de 1º semestre dos cursos de Pedagogia e Educação Física, em modalidade semipresencial (Educação à Distância), sendo que, por uma limitação cronológica, as reflexões sobre este último trabalho não entraram em análise nesta pesquisa.

⁶ Modalidade na qual diferentes cursos de licenciatura compartilham na grade curricular disciplinas de formação docente, cursando separadamente apenas as disciplinas de formação específica.

O preparo e a execução destas aulas, a orientação de pesquisas de conclusão de curso e a participação em mais de 20 bancas de monografia proporcionaram reunir um conjunto de informações, e também de dúvidas, que foram ao longo dos anos registradas em diários e anotações, os quais foram revisitados ao longo das sessões de orientação de dissertação, despertando cada vez mais interesse, a ponto de se tornar parte dos recursos metodológicos, constituindo-se em uma das fontes desta pesquisa, como se descreverá detalhadamente adiante. Com este relato, envolvendo aspectos autobiográficos, exponho a trajetória pessoal que me trouxe à realização desta investigação, e por meio da qual, ao longo do tempo foi se problematizando para mim a escrita.

Diversos problemas podem ser levantados a partir das experiências, e um deles é que as exigências formais quase sempre são trabalhadas como se fossem condições suficientes para conferir o caráter acadêmico-científico a um texto, são esvaziadas de sentido, tratadas como se não requeressem um conteúdo. Mas é o contrário: justamente o conteúdo é que precisa ter caráter científico. A escrita científica se justifica para comunicar uma descoberta, as regras quanto à forma de apresentação desta descoberta são secundárias em relação à atividade científica que deveria originar o escrito. Nestes casos, para além da construção de discursos, os escritos acabam cumprindo uma função que Fischer (2005, p. 127) chama de “[...] a ‘vaidade dos discursos’, uma vaidade que se compraz em repetir frases de efeito, em afirmar credos acadêmico-religiosos [...], sem que nosso texto esteja de fato investido nisso tudo como experiência genuína [...]”.

Escrever sem comunicar um discurso contraria a noção de autoria: para Calil (2009) e Orlandi (2001), a autoria se configura no discurso. Já Foucault (1992) problematiza a responsabilização do autor pelo texto publicizado. E a partir deste autor Machado e Gianella (2000) enfatizam os riscos intuídos por aquele que é chamado a escrever. Assim, quando se escreve para preencher requisitos formais e expectativas alheias, não se faz para expressar uma descoberta científica, mas para satisfazer a um outro (professor, instituição) que personaliza a autoridade, o qual dita o que e como escrever (RODRIGUES, 2011).

Quanto à relevância da temática, cabe lembrar que a importância da escrita é tamanha que sua invenção se confunde com o início da história. E, milênios depois de inventados os primeiros sistemas de notação escrita, ainda se discute a qualidade da escrita dos universitários, a exclusão a que são condenados os que não a dominam (RODRIGUES; MACHADO, 2010), a dificuldade de escrever que é tão comum para uma parcela significativa dos indivíduos de sociedades letradas. Este tema está longe de ser esgotado e sua compreensão em muito se confunde com a própria compreensão do ser humano e sua infinita

complexidade. O estudo da escrita no contexto da graduação é apenas um recorte, mas sua importância é do tamanho da importância da universidade para a construção da realidade social e da formação humana.

Diante disso, apresentam-se as questões que norteiam este estudo, a partir de reflexões sobre a escrita no ensino superior, do ponto de vista do professor que a orienta: Podemos pensar em estratégias para promover a autoria na produção científica em nível de graduação? Podemos descrever tais estratégias e mostrar seus resultados? E, a partir destas questões, amplia-se a discussão para tentar compreender: Quais são as possibilidades de autoria na universidade? Quais seriam os limites da autoria na graduação? Que resultados têm sido encontrados nas experiências que têm buscado facilitar a escrita acadêmica? Que fatores influenciam os resultados destas experiências?

Postas estas questões, estruturamos a investigação a partir da hipótese de que podem ser desenvolvidas estratégias que facilitem aos estudantes de graduação exercitar a autoria em seus textos científicos – como trabalhos de conclusão de curso, relatórios de estágio e trabalhos elaborados para disciplinas específicas. Entretanto, para isso, formulou-se como hipótese para orientar a investigação, que há duas condições que parecem requeridas para promover a autoria de estudantes: a) é preciso levar em consideração fatores tais como proporcionar aos escreventes o máximo de liberdade (em repúdio ao excesso de regras que cerceia o exercício da autoria e do ato de escrever); b) proporcionar aos escreventes o que chamar-se-á de amparo, em referência ao apoio técnico e afetivo do professor que orienta a escrita, contribuindo não apenas com os critérios a ser atendidos mas também discutindo e desmistificando as etapas do processo de escrever textos autorais.

A partir destas constatações, emerge o questionamento de por que uma atividade que é dita tão típica do ambiente escolar – escrever – é tão mais desejada e praticada fora dele. Pignatari (2002, p. 78) relata que, em conferência realizada em 1961, irritou uma plateia ao questionar “Por que não se formam escritores nas chamadas faculdades de letras?” – registrando que, naquele momento histórico, como neste começo de século, 50 anos depois da declaração, já parecia haver uma relação inversa entre o ensino da então chamada redação e o efetivo exercício da autoria, inclusive no curso superior que, por sua natureza, supostamente reuniria indivíduos afeitos às letras. Parece, então, que os ambientes de ensino e prática das letras são também os que mais engessam a atividade de escrever. Autores como Machado (2008), Bianchetti (2002) e Bussarello (2004), entre outros, trazem elementos convergentes no sentido de que a formação escolar mais contribui para bloquear a capacidade de escrever do que para promovê-la.

Em outro segmento da formação universitária, a pós-graduação *stricto sensu*, a produção científica, como produto final da atividade de pesquisa, é um dos elementos que definem a universidade como ente transformador da realidade⁷ (MACHADO; MENDES, 2010). A formação superior depende da atividade de pesquisa para completar-se, pois é por meio dela (e não do ensino) que se desenvolvem as habilidades que formarão o indivíduo ativo e produtor de conhecimentos, contrariando a tendência a restringir-se a receptor e reproduzidor de discursos alheios. E a pesquisa científica tem um vínculo indissociável com a escrita, pois sem registro de seus resultados os efeitos da pesquisa serão mínimos, até porque são as publicações (a circulação dos registros) que viabilizam o caráter cumulativo da ciência.

É responsabilidade da instituição universitária oferecer múltiplas ferramentas para que os acadêmicos de graduação, ao produzirem seus textos, possam experimentar a condição de autores, assim como de ofertar condições para que os docentes possam exercer a atividade de pesquisa, a fim de que tenham meios para conduzir seus alunos a experiências de produção escrita autoral efetivas – evitando-se assim recair nas práticas de escritas que visam apenas o cumprimento de formalidades.

É também pelo conjunto dos escritos que uma escola, uma instituição universitária define sua posição na comunidade científica. Neste aspecto é preciso que fique claro que não basta voluntarismo pessoal. É indispensável que, além do querer, haja decisões políticas institucionais, com medidas efetivas, relacionadas a tempo e condições mínimas, pois escrever, sistematizar e publicar é um trabalho que implica investimento profissional, afetivo-pessoal e corporal, provocando intenso desgaste e proporcional satisfação quando concluído, publicado. Se as circunstâncias institucionais impedem o acesso do pesquisador a esta infraestrutura, constitui-se uma modalidade de “censura” (BIANCHETTI, 2002, p. 111) a sua produção e, conseqüentemente, ao exercício de autoria. Quando o contexto em que se pretende a autoria tem estas condições – ou falta de condições –, cria-se o cenário para que, além da restrição do exercício de autoria aos alunos, os professores (que deveriam orientá-los) também sejam privados desta oportunidade, ficando ainda mais restritos seus recursos para ensinar, o que pode culminar na dependência dos manuais.

Antes de finalizar esta introdução e apresentar ao leitor a estrutura da Dissertação, explicamos algumas escolhas que foram feitas em relação à linguagem adotada,

⁷ No sentido de refletir sobre esta questão, foi realizado na Universidade do Planalto Catarinense, em Lages-SC, o I Seminário Nacional *Conhecimento para Transformação Social: o papel dos egressos do stricto sensu*, com objetivo de “[...] trazer à tona o emprego que vem sendo feito, na sociedade, dos conhecimentos gerados em teses e dissertações e em pesquisas posteriores à obtenção da titulação”. Mais em: www.egressosseminariolages.com.br.

especialmente no que toca à flexão de pessoa dos verbos. Muitos dos leitores que contribuíram com seus olhares ao longo da produção deste texto, especialmente os avaliadores no Exame de Qualificação, apontaram a variação entre o emprego da terceira pessoa, primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. Trata-se de uma polêmica acadêmica e frequente dúvida entre os escreventes da educação superior.

O que se destaca é que, nesta dissertação, houve adoção de critérios para variar a flexão verbal e entendemos que é preciso dá-los a conhecer. Quando a autora fala de si, sua biografia, experiências e opiniões, emprega-se a primeira pessoa do singular. Para falas individuais, adota-se o uso do eu.

Quando se trata de uma proposição de autora e orientadora, não cabe emprego do singular, pois a pesquisa foi construída diretamente por duas pessoas e indiretamente por uma coletividade: avaliadores, outros pesquisadores, colegas que contribuíram na construção de entendimentos, companheiros do grupo de pesquisa. Para nossas falas, das pessoas que cooperamos na construção dos entendimentos aqui apresentados, entendemos que é acertado o uso do nós.

Porém, finalmente, nos casos em que falamos de um objeto, um elemento, um dado, posto de modo objetivo e alheio à subjetividade de nosso olhar, é preciso que a linguagem situe nosso leitor, mostrando que há ali um fato, não um argumento. Para ele, ela e aquilo, verbos flexionados em terceira pessoa.

O debate sobre a precisão da linguagem científica é coetâneo à própria ciência e, como tantas outras questões que incidem sobre a escrita na educação superior, costuma ser contornada com a adoção de regras mais ou menos compartilhadas pelos pares da comunidade científica e que se transmitem e reproduzem por sucessivas gerações de pesquisadores sem que se admita que possam ser objeto de reflexão ou questionamento. Esta reflexão que ousamos inserir aqui, propondo estes critérios de emprego da linguagem, tem base na ideia de que o próprio autor não é a mesma pessoa ao longo de seu texto – pelo contrário, transforma-se ao longo da escrita – e nem escreve sozinho, ainda que escreva de modo relativamente solitário. O texto é discurso, é discursividade, e, como tal, nele sempre várias serão as vozes a se pronunciar (polifonia). O modelo da peça de teatro pode tornar mais nítida a explanação: ora descreve-se o cenário, ora há um narrador, ora é um ou outro personagem que assume a voz ao longo do texto. E assim também em um texto acadêmico-científico pode ocorrer.

A dissertação se divide em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresenta-se o percurso metodológico do trabalho. No Capítulo 2, trata-se das características e consequências da autoria, de suas possibilidades no contexto educacional por meio das atividades de produção

de texto. No Capítulo 3, discute-se a centralidade da escrita no modelo humboldtiano de universidade, contrapondo-o à recente democratização da educação superior no Brasil e chegando à discussão da escrita e autoria neste contexto como indicadores de fragilidade na formação superior, uma questão estratégica que tem sérias repercussões. O Capítulo 4 traz as experiências docentes registradas em diários de pesquisa, resgatadas posteriormente e analisadas à luz de autores como Sennett (2001), Carlino (2009) e Machado e Lorenzini (2012), entre outros, com vistas a explicitar caminhos possíveis para promover a autoria na graduação.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Diante da complexidade destas vivências profissionais relatadas na Introdução, ao longo do desenvolvimento daqueles trabalhos, foram sendo realizados registros, por escrito, das atividades desenvolvidas e dos resultados pretendidos e alcançados. À época, não havia pretensão de construir um *corpus* para uma pesquisa, apenas o desejo de sistematizar aquele aprendizado. O objetivo então era compreender a totalidade da experiência e construir uma metodologia de trabalho que ajudasse a promover a autoria, naqueles primeiros contatos dos alunos com a escrita acadêmica. E também que ajudasse à autora, como docente, a aperfeiçoar sua própria prática, no processo de autorreflexão pela escrita que Marques (2001, p. 26) menciona: “Escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação”.

Uma análise posterior daquelas experiências mostra que ali é possível coletar dados que podem provocar e ilustrar discussões sobre uma possível didática da escrita e também sobre metodologias de ensino da produção de texto; as possibilidades de exercícios de autoria no ensino superior; as diferenças e especificidades das diferentes modalidades de escrita (literária, científica, jornalística etc.) quando trabalhadas na graduação; as relações afetivas estabelecidas entre os alunos e seus textos; as múltiplas questões relacionadas à orientação de trabalhos acadêmicos; dentre muitas outras possibilidades.

Assim, para o desenvolvimento da presente investigação, tais escritos foram retomados, agora com olhar criterioso, e admitidos metodologicamente sob a forma de diários de pesquisa. Barbosa e Hess (2010, p. 30) conceituam os diários de pesquisa, apontando quatro características destes instrumentos. A primeira delas, que “não objetiva *a priori* ser instrumento epistemológico, por exemplo, instrumento de análise das implicações do observador” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 29). Os relatos das aulas, mesmo tendo sido produzidos sem intenção de ser analisados de forma metódica, por seu conteúdo, contêm informações que dão pistas de uma metodologia possível para as aulas de texto, ou seja, que apontam um caminho para esta pesquisa.

A segunda característica descrita pelos autores é que o diário de pesquisa “não se refere a uma pesquisa definida, mas à diversidade do cotidiano de um escritor” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 30). Igualmente este requisito é cumprido, pois nunca houve pretensão de, na época da escrita, que aqueles registros constituíssem alguma espécie de documento a ser um dia publicizado, apenas se destinavam a ser um memorial de experiências pessoais da professora.

A terceira é que o diário de pesquisa “objetiva o descrever, o contar, numa espécie de apreensão global” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 30), afastando-se da ideia de registro focado em detalhes previamente escolhidos, que é próprio de experiências mais controladas. Nas anotações de diários, o autor escreve para guardar a memória de uma experiência total, sem a minúcia analítica de quem pretende explicitar as partes de um objeto teórico e sem enfatizar pontos específicos que tenham sido escolhidos previamente à vivência do fato narrado. Este tipo de coleta de dados tem a vantagem de registrá-los de modo muito natural, despretenso. Como não havia hipóteses a se confirmar à época dos registros, detalhes que poderiam ser desprezados em outras situações de pesquisa acabaram sendo registrados e de certa forma enriqueceram a compreensão contextual da experiência vivida.

Finalmente, os autores apontam que os diários visam “nada além do descrever caótico, sem objetivos, além do prazer estético do escrever e da tentativa de compreender-se” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 30). Desta definição, apenas o adjetivo “caótico”⁸ é questionável quanto a sua aplicabilidade ao material de que se trata aqui, se for considerado como sinônimo de “confuso”, uma vez que os registros que serviram a esta investigação são organizados, detalhados. Porém, se se interpretar que o termo foi empregado na acepção de “desordenado”, isto é, não submetido a regras prévias ou a normatizações, tem-se preenchido o último requisito para a configuração do instrumento do diário de pesquisa – pois de fato era mais presente a fruição da escrita do que a preocupação com a ordem no momento em que foram produzidos.

Richard Sennett⁹ (2001) também empregou tal método de estudo, resgatando não só diários como também sua produção epistolar para conhecer um objeto de estudo – naquele caso, a relação de autoridade, a qual discutimos no Capítulo 4 de modo transversal quando

⁸ “**caótico**. ca.ó.ti.co *adj* (caos+ico²) Em estado de caos; confuso, desordenado” (MICHAELIS, 1998, p. 419).

⁹ Na obra *Autoridade* (SENNETT, 2001), o autor voltou-se ao estudo das relações de autoridade como abordagem inicial do que considera os quatro laços afetivos da sociedade moderna: autoridade, solidão, fraternidade e ritual. Sua obra é ilustrada com fatos históricos, relatos individuais, biografias, vivências do autor e fontes epistolares – todos tendo em comum relatos individualizados da experiência de relacionamento com a autoridade.

abordamos as relações entre docente e discente na produção do texto acadêmico científico. De acordo com o autor:

Para compreender dessa maneira os vínculos afetivos, escolhi como material para estes ensaios alguns relatos de casos clínicos, quer do meu próprio trabalho, quer publicados por terceiros, e também diários e cartas; procurei fazer com que estes últimos se referissem mais a idéias e teorias gerais sobre a autoridade, a fraternidade, a solidão e o ritual. (SENNETT, 2001, p. 24).

Assim este autor, que é psicólogo e acumulou relatos escritos sobre sua atividade clínica, mostra que é possível refletir sobre sua própria prática – e assim poder não apenas transformá-la mas também influenciar outrem – a partir dos exercícios de escrita de que se serviu ao longo da carreira. A escrita é um caminho para a descoberta ou, como já descreveu Marques (2001, p. 13), “um ato inaugural”.

Outra obra construída a partir desta metodologia foi a de Warschauer (1993), que registrou experiências docentes em diários e também neles escreveu suas reflexões imediatas e posteriores às ações – inclusive sobre a construção do vínculo de autoridade na relação docente-discente, vínculo este que é objeto do estudo de Sennett, anteriormente citado, Sennett. Uma peculiaridade no trabalho daquela autora é que discutia com os estudantes as anotações de seus diários:

Era no Diário que anotávamos a pauta dos assuntos a serem discutidos, o que passava a ser feito pelas crianças quando adquiriam organização para tal. Era também ali que eu anotava as conclusões a que chegávamos, as regras que estabelecíamos ou as providências e livros que eu não poderia esquecer de levar no dia seguinte (WARSCHAUER, 1993, p. 67).

Meus diários de pesquisa foram, então, uma das fontes do material analisado nesta investigação, o qual veio da prática docente de sala de aula, mas, por a experiência pedagógica ter sido registrada, agora pode ser retomada como *corpus* de pesquisa. Seu conteúdo foi analisado em relação a outros relatos, de experiências docentes desenvolvidas por outros e registradas em forma de artigos, dissertações e teses, que tiveram objetivos semelhantes em diferentes contextos. A partir do referencial teórico construído, desenvolveu-se uma reflexão para reunir elementos de uma metodologia do ensino da escrita acadêmica com vistas à autoria.

Esta escolha metodológica se justifica pela necessidade de promover o diálogo entre diferentes experiências docentes, evitando que fiquem isolados e desarmados diante dos desafios da docência. A palavra escrita tem uma dimensão bélica, porque serve como

instrumento de defesa ou ataque no campo das batalhas ideológicas. Machado (2008) lembra, inclusive, que o fabricante das primeiras máquinas de escrever, Remington, era também fabricante de armas, curiosa mas não estranhamente. E esta arma pode ser disparada por qualquer um que deseje e seja capaz manuseá-la:

O não-escrever ou o escrever pouco priva os pares de ter contato com o que se está fazendo e pensando. O ato de escrever e publicar evitaria que, muitas vezes, se ‘inventasse a roda novamente’. Nesse aspecto há uma similaridade entre os educadores que escrevem pouco e o Alquimista. Quando este morria, com ele morriam seus herméticos conhecimentos, suas tentativas, seus erros e acertos. Quando um educador se aposenta, sem ter refletido e passado para o papel sua *práxis*, com ele se ‘aposenta’ uma série de vivências, de experimentos, de reflexões que poderiam ser o ponto de partida e / ou parâmetro para outros (BIANCHETTI, 2002, p. 110).

Outra questão que justifica a retomada de escritos anteriores como caminho para a discussão da produção de texto no ensino superior é o exercício de autorreflexão, que consiste em uma espécie de avaliação sobre a própria experiência, cotejada ou confrontada com a experiência de outrem, pares de pesquisa, alunos e colegas.

A produção da pesquisa científica, principalmente no *stricto sensu*, poucas vezes é solitária e isto implica socialização do objeto de pesquisa, submetendo-o a uma multiplicidade de olhares. Assim, esta publicização, mesmo que indireta, dos registros daquelas experiências docentes, configura um ponto de partida para discussões que aumentam o potencial do material acumulado: uma vez que a pesquisa é submetida à apreciação dos pares do pesquisador, amplia-se a perspectiva sobre estas experiências, ampliando-se as possibilidades de encontrar alternativas favoráveis à promoção da autoria na produção de texto científico em aulas de graduação.

Em última instância, é preciso reconhecer que o processo de registro, de releitura individual e em conjunto – portanto, um processo de reescrita dos diários, de alguma forma – tem a ver com a criação da possibilidade do distanciamento, necessário para formar um juízo sobre o tema em questão (BARBOSA; HESS, 2010, p. 38).

Além disso, o instrumento do diário ou jornal de pesquisa, segundo Barbosa e Hess (2010, p. 25), quando usado na formação do pesquisador, caracteriza-se por ser ele próprio um facilitador do processo de produção do texto científico, pois “[...] se apresenta como instrumento ímpar, como possibilidade de escrita de sentido: trata-se da busca de sentido para aquilo que se aprende, portanto, trata-se da ‘instituição’ de si como sujeito perante a escola”. Desta maneira, o próprio processo de produção desta dissertação pode, de alguma forma, servir como ilustração de seu objeto de estudo.

2 ESCRITA, AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Este capítulo inicia com uma reflexão sobre a escrita e algumas associações a ela no contexto da educação, conforme registrado por vários estudos, retratando o quadro que provocou esta investigação. Em seguida, abordam-se as características e implicações da autoria, e suas possibilidades no contexto educacional por meio das atividades de produção de texto e de escrita acadêmico-científica, desenvolvendo o diálogo a partir de dois autores franceses cujos escritos sobre o autor e o texto tornaram-se célebres – respectivamente, Michel Foucault (1926-1984) e Roland Barthes (1915-1980). Finalizamos esta parte da dissertação discorrendo sobre as concepções que viabilizam ou obstam a promoção da autoria no cenário da aula de produção de texto.

2.1 Partindo da escrita

Escrever, desde a educação básica até a educação superior, frequentemente é associado a estados como tensão, angústia e sensação de incompetência ou de insegurança, como já mencionado por uma série de estudos sobre o tema, produzidos a partir de diferentes áreas, focos temáticos e contextos, como: a dependência de modelos (MACHADO, 2008); a ansiedade para elaborar uma revisão de literatura no *stricto sensu* (ALVES-MAZZOTTI, 2006); a frustração de não concluir um curso de *stricto sensu* pelo abandono da dissertação ou tese (MACHADO, 2006); a desconexão da fruição intelectual com o ato de escrita (CHASSOT, 2006); a dor e o sacrifício supostamente inerentes à escrita (HEINIG, 2003); a autocensura daquele que escreve (BIANCHETTI, 2002); a falta de ideias e a insegurança diante das regras gramaticais (PIACENTINI, 2008); a falta de fluência no escrever (GIRARDELLO, 2008); a tensão entre o impulso de escrever e as limitações formais à escrita científica (COLUCCI, 2006); o medo de se expor e a relação adversarial entre professor e aluno (BUSSARELLO, 2004).

Por outro lado, há indicadores na literatura de haver indivíduos que, embora escolarizados, experimentam prazer em escrever, porém o fazem espontaneamente, fora do ambiente escolar – em forma de diários, de correspondência, de poemas, de diálogos virtuais etc. – como consta em relatos que registram: a fruição pela correspondência (FERREIRA, 2002); a elaboração teórica pela correspondência entre pares intelectuais (COLUCCI, 2006).

Uma apreciação quantitativa dos estudos mencionados acima evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos que escrevem na escola (ou no contexto das instituições educacionais de todos os níveis) já estão demonstradas em um número significativo de trabalhos, sob variadas perspectivas. A questão principal, porém – como transpor este problema? – permanece aberta. Mais que isto, é uma urgência, pois se a escrita não acontece na escola, provavelmente não acontece de todo, como se pode inferir a partir da desproporção entre a quantidade de estudos que relatam o repúdio à escrita e os que descrevem os momentos de fruição desta, ainda que, quase sempre, fora da escola (PEREIRA, 2008).

A educação fundamental é, na maioria dos casos, o espaço de iniciação à atividade da escrita. É nela que a maioria dos sujeitos são alfabetizados e letrados. Da mesma forma, ao longo da vida, é na educação formal que serão lapidadas as habilidades dos alunos escreventes. Ou, pelo menos, deveriam ser. Machado (2008, p. 274, grifo da autora), porém, já denunciou que “[...] quando se trata de escrever, *a aquisição não garante o usufruto!*”, referindo-se ao fato de que o exercício da escrita requer mais do que as habilidades linguísticas do letramento para ser exitoso.

2.2 Problematizações sobre autoria

Se, no início do século XXI, considerar que textos e outras criações têm um autor é uma atribuição facilmente admitida pelo senso comum, é porque grandes mudanças de paradigmas se processaram através da história. Petry (2006, p. 19) traça um histórico da escrita e da autoria, que pode ser assim sintetizado: “A pergunta pela autoria, que diz ‘de quem é a obra’, percorrerá um longo caminho: inicialmente deuses ou Deus serão os autores; depois os poderosos que as inspiraram; e, na modernidade, o fio do equilibrista fica entre aquele que escreve e aquele que será seu leitor”. Mas atribui-se a Foucault ter rastreado as circunstâncias em que a noção de autoria passa a existir no sentido aproximado que hoje conhecemos.

Na tarde de 22 de fevereiro de 1969, Foucault apresentou à *Société Française de Philosophie* uma comunicação chamada *O que é um autor?*. As respostas oferecidas pelo filósofo à questão-título de sua comunicação tornaram-se clássicas no estudo deste tema:

A noção de autor constitui um momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário, ou de um tipo de filosofia, creio que tais unidades [*refere-se às unidades discursivas*] continuam a ser consideradas como recortes relativamente fracos, secundários e sobrepostos em relação à unidade primeira, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra (FOUCAULT, 1992, p. 33).

Por isso, fazemos de seu estudo um ponto de partida e presença em vários momentos do texto. Barthes, contemporâneo de Foucault, é uma referência que teve forte influência no que veio a chamar-se posteriormente de Teorias do Texto, de modo que dissertar sobre escrita e autoria sem levar em conta estes dois autores seria lacuna repreensível. Os desenvolvimentos da Análise de Discurso e das Teorias do Texto e da Enunciação, de tendência francesa, são de certa forma subsidiários a estes autores, que se somaram a muitos outros, de várias áreas, constituindo um movimento de questionamentos que marcou, a partir de maio de 1968, o mundo ocidental e fortemente os países latinoamericanos.

Boa parte das pesquisas brasileiras em torno das temáticas do escrever e da autoria em humanidades, letras e linguística inspiram-se, mais ou menos, até hoje em autores como Foucault, Barthes e seus sucessores. Por isso partimos da exploração de suas concepções para discutir os temas-chave da pesquisa, escrita e autoria, fazendo-os dialogar com contribuições de autores brasileiros contemporâneos. Dada a complexidade do trabalho conceitual desenvolvido pelos dois autores, detivemo-nos em revisitar um conjunto de passagens que permitam explicitar seus respectivos ideários, nas questões mais diretamente ligadas a noções de autoria, escrita e texto.

Um primeiro requisito para a noção foucaultiana de autoria é a constituição de um marco histórico dentro de uma discursividade. Assim o autor e sua obra tornam-se referência dentro daquele campo de ideias, ou discursividade, que se constituiu ao redor de sua produção. Porém, a atribuição de autoria a um nome não necessariamente é o que vai constituir-lo autor da mensagem emitida. É preciso que não seja um discurso banal:

Em suma, o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso quotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e

que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto (FOUCAULT, 1992, p. 45).

Assim, vê-se que a noção de autoria tem a ver com um certo *status* do que é dito. Não é tanto uma questão de um sujeito autor e um objeto texto, mas de uma formação mais complexa, que é o discurso, onde as interlocuções se entremeiam. Neste ponto se justifica uma convergência entre Foucault e Barthes, no sentido da desentificação do autor como sujeito ou indivíduo: “Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto” (BARTHES, 2010, p. 23).

Para dar-se a consideração de autor de um discurso, é preciso que este discurso seja digno de nota – seja pela ocasião em que é proferido, seja pelos efeitos de sua emissão, seja porque seu conteúdo tem características de permanência. Esta ideia de algo que é dito para permanecer, para ser lembrado, notado, relaciona-se à escrita e sua publicização, pois é dando publicidade a um escrito – até mais do que a uma fala – que o indivíduo se materializa, mantendo-se seu escrito para além da efemeridade de si, para além de um dizer passageiro, cotidiano ou indiferente.

Quando pensamos no estudante de graduação, que é sujeito da pesquisa empírica que desenvolvemos, muito distante – no tempo, no espaço e no teor – da discussão promovida por Foucault, vemos que, ao escrever seu texto acadêmico, dando-se conta ou não, experimenta a ocupação deste espaço de visibilidade e reconhecimento. Este movimento de escrevente a autor é complexo. Envolve um experimentar e encorajar-se a usufruir da liberdade que o escrever permite, o que não se faz sem certa dose de angústia, mesmo para escritores profissionais.

Ter experimentado escrever encoraja porque, apesar do medo, o sujeito já sabe que poderá superá-lo e terá um resultado palpável: um texto que pode ser surpreendente para ele próprio (MACHADO, 2008). No mesmo sentido descreve Rickes (1998, p. 126): “A escrita implica, então, o sujeito em seu aspecto desejante, fazendo com que esse, muitas vezes, se surpreenda por habitar em um lugar que não imaginava fazê-lo”.

Falar em desejo e pulsão quanto ao escrever evoca os desenvolvimentos de Barthes sobre a fruição para a escrita. É um deixar fluir o desejo, para acessar partes de si que estavam desconhecidas – e depois, escrevendo, escrever-se ou inscrever-se no espaço público (MACHADO, 2008), expondo-se, perdendo-se. Mas o movimento inicial da escrita de fruição é interno, individual. Barthes evoca o

Caráter associal da fruição. Ela é a perda abrupta da socialidade e, no entanto, não segue daí nenhuma recaída no sujeito (a subjetividade), na pessoa, na solidão: *tudo* se perde, integralmente. Fundo extremo da clandestinidade, negro de cinema (BARTHES, 2010, p. 48, grifo do autor).

Porém é preciso atentar para o fato de que, na problematização foucaultiana sobre autoria, o autor não será um indivíduo, ele se refere sobretudo a conjuntos de discursos cuja autoria pode ser atribuída a uma sociedade, a uma cultura. A autoria nasce da “[...] ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular” (FOUCAULT, 1992, p. 46) e pode-se, então, falar em uma função autor, que é “[...] uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 46). Participar da função autor, então, é intenso para aquele que experimenta esse modo de existência e circulação de discursos.

Para Foucault (1992), são quatro as características da função autor. A primeira delas, que está ligada à ruptura com discursos anteriores, é a possibilidade de ser punido em função do discurso proferido. Ser autor é assumir o risco pelas consequências de sua transgressão:

Antes de mais, trata-se de objectos de apropriação [...]. Importa realçar que esta propriedade foi historicamente segunda em relação à apropriação penal. Os textos, os livros, os discursos começaram efectivamente a ter autores [...] na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores (FOUCAULT, 1992, p. 47).

Esta transgressão que parece ser intrínseca à autoria é uma espécie de exercício de poder e ao mesmo tempo um desempoderamento, se é que é possível entender a coexistência dessa oposição. Mas, como tal, envolve um risco, uma perda, como vínhamos expondo a partir da noção de fruição do texto (BARTHES, 2010), que assim se define:

Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2010, p. 21-22).

Se, para praticar a função autor, é preciso assumir o risco de ser punido e perder algo, é porque o discurso, necessariamente, vai entrar na esfera do que ainda não foi dito, de alguma forma – pois a mera repetição dos discursos já estabelecidos não caracteriza autoria. Desta forma, a transgressão de que fala Foucault envolveria certa ousadia de assumir uma posição em relação a um dogma, ao estabelecido, ao discurso dominante em determinado meio. Rickes (1998), estudando o processo de escrita do relatório de estágio de estudantes de

Psicologia, traz a sensação do escrevente diante da constatação da transgressão própria da escrita, que cria uma realidade que ainda não existia, ao mesmo tempo em que transforma o próprio autor:

Pode-se entrever, a partir destas questões, o quanto desse processo de tematização da experiência resulta uma nova configuração cognitiva que permite situar a realidade de forma diversa, pois nem o sujeito nem o objeto são os mesmos daqueles que iniciaram a elaboração do texto (RICKES, 1998, p. 122).

Seguindo na caracterização da autoria proposta por Foucault é importante evocar que existem discursos cuja autoria não é atribuída a um indivíduo. Por exemplo, explica Foucault (1992, p. 48-49), textos literários em certo momento histórico dispensavam atribuição de autoria desde que fosse garantida sua antiguidade, esta sim considerada o verdadeiro critério para credibilidade dos contos, comédias, tragédias e epopeias. Na Idade Média, o reconhecimento do discurso dos textos científicos, pelo contrário, dava-se somente mediante atribuição de autoria a um indivíduo: Hipócrates, Plínio etc.

A mudança de paradigma aconteceu por volta do século XVII, quando os discursos científicos passaram a ser recebidos mesmo no anonimato, legitimados por sua pertinência. Diante disso, a segunda característica da função autor conforme Foucault é que ela não é indispensável para a existência do discurso, apesar do desconforto normalmente causado pelo texto anônimo, pelo contrário:

[...] a função autor não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos. Na nossa civilização, nem sempre foram os mesmos textos a pedir uma atribuição. [...] é a sua pertença a um conjunto sistemático que lhes confere garantias e não a referência ao indivíduo que os produziu. Apaga-se a função autor [...] (FOUCAULT, 1992, p. 49).

Essa função, então, se torna dispensável em alguns momentos, no caso dos discursos científicos, quando eles se encaixam em um conjunto onde transitam aquelas ideias que estão neles sendo proferidas. Já para os textos literários, afirma Foucault (1992, p. 49-50), o anonimato é insuportável ao leitor: “[...] se, na sequência de um acidente ou da vontade explícita do autor, um texto nos chega anônimo, imediatamente se inicia o jogo de encontrar o autor”.

Este desconforto, ensina Foucault (1992), deve-se à credibilidade do texto, pois a fiabilidade das obras literárias vincula-se à função autor e quem a desempenha. A pessoa do autor, todavia, como indivíduo que escreve e publica seu texto – o sujeito – é descolada da

autoria da obra, da função autor. Barthes explica que este desconforto da ausência do autor faz o leitor desejar sua presença, buscá-lo:

Como instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham encargo de estabelecer e de renovar a narrativa: mas no texto, de uma certa maneira, *eu desejo* o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha [...] (BARTHES, 2010, p. 35).

O que se vê, então, é que a legitimidade atribuída a um discurso estaria vinculada à possibilidade, pelo leitor, de identificar a pertinência do que foi proferido: se científico, que se encaixe em um conjunto de conhecimentos, se literário, que seja emitido por criador individual confiável.

A terceira característica trazida por Foucault (1992) para a autoria refere-se a poder. A função autor constitui certa autoridade por aqueles que reconhecem a autoria, que atribuem o estatuto de autor.

Ela [*a função autor*] não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É antes o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional a que chamamos o autor. Provavelmente tenta-se dar a este ser racional um estatuto realista: seria no indivíduo uma instância “profunda”, um poder “criador”, um “projecto”, o lugar originário da escrita. Mas, de fato, o que no indivíduo é designado como autor é apenas a projecção, em termos mais ou menos psicologizantes, do tratamento a que submetemos os textos, as aproximações que operamos, os traços que estabelecemos como pertinentes, as continuidades que admitimos ou as exclusões que efectuamos. Todas estas operações variam consoante as épocas e os tipos de discurso (FOUCAULT, 1992, p. 51).

É importante ressaltar a insistência de Foucault, ao caracterizar a função autor, em advertir que resistamos a considerar que o autor seja entendido como um sujeito, um indivíduo psicológico. E é preciso admitir que constantemente tendemos, como afirma acima, a fazê-lo. Não é diferente o que ocorre nesta dissertação. Ao tratar do tema da autoria e pretender promovê-la na universidade, trata-se de favorecer nos estudantes – inegavelmente sujeitos psicológicos e sociais, e portanto indivíduos – a participação no campo da autoria, da constituição e circulação dos discursos acadêmico-científicos.

Se por um lado, participar da autoria envolve assunção do risco e exposição às punições, por outro lado há o reconhecimento que recompensa o exercício da função autor. Aproximar-se desta função, no contexto da universidade, possibilita também um exercício de poder, o poder criador. Exposto à avaliação pela coletividade, o estudante que escreve e publiciza seu escrito recebe algum reconhecimento – em forma de julgamento positivo,

negativo ou neutro, não importa – e passa a ter uma existência no espaço público que lhe outorga responsabilidades anteriormente não vividas e inclusive novos poderes. Porque ousa dizer, exerce o direito de dizer – direito a que todos podem ter acesso, mas cujo exercício requer ultrapassar limites, encorajar-se ou ser encorajado – e também “amparado”, como veremos no Capítulo 4.

Um elemento importante nesta dinâmica do fomento à autoria na universidade é trazido por Machado e Lorenzini e envolve a noção de reconhecimento, nos seguintes termos:

Reconhecer implica ser reconhecido. E ser reconhecido coloca na posição de reconhecedor – isto leva a um reconhecimento mútuo. E este ato ou potência (ação e possibilidade de ação) depende da liberdade ser proporcionalmente maior que a necessidade de quem doa ou reconhece (MACHADO; LORENZINI, 2012, p. 40).

A função autor se refere a um ente abstrato concebido por quem reconhece a autoria do discurso (pelos destinatários, leitores), que se concretiza na pessoa do autor, mas não se confunde com ele. Projeta-se, então, no autor do texto o sentimento que o próprio texto provoca em quem o recebe – se bem recebido, admiração ao autor; se rejeitado, punição ao autor.

Finalizando a análise de Foucault (1992) sobre autoria, cabe ainda mencionar a quarta característica que ele lhe atribui, a qual se refere à autenticidade do escrito. Segundo o autor, é possível que um texto seja atribuído a um autor sem ter sido produzido por ele, bem como é possível que um mesmo indivíduo seja emissor de textos que não se encaixam no conjunto de sua obra.

Como pôr em ação a função autor para saber se estamos perante um ou vários indivíduos? São Jerónimo apresenta quatro critérios: se entre vários livros atribuídos a um autor, houver um inferior aos restantes, deve-se então retirá-lo da lista de suas obras (o autor é assim definido como um certo nível constante de valor); do mesmo modo, se alguns textos estiverem em contradição de doutrina com as outras obras de um autor (o autor é assim definido como um certo campo de coerência conceptual ou teórica); deve-se igualmente excluir as obras que são escritas num estilo diferente, com palavras e maneiras que não se encontram habitualmente nas obras de um autor (trata-se aqui do autor como unidade estilística); finalmente devem ser considerados como interpolados os textos que se referem a acontecimentos ou que citam personagens posteriores à morte do autor (aqui o autor é encarado como momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos) (FOUCAULT, 1992, p. 52-53).

Assim, a mera associação do nome de alguém a um texto não garante a autoria. Um certo nível de qualidade teria de ser considerado para atribuir um texto a um autor, entre

outros requisitos. Exemplo disto é a situação do *ghostwriter*, quando uma produção é atribuída a alguém que de fato não é quem exerceu a função autor.

No contexto da educação superior contemporânea, encontra-se outro exemplo para a questão da falta de autenticidade, que é o plágio nos trabalhos acadêmicos, frequentemente identificado pelos professores, corretores e avaliadores, o que ficou facilitado com o advento das ferramentas de busca na internet.

A prática de plagiar existe há muito tempo, bem antes da internet; mas com ela esse ato torna-se uma possibilidade aberta ao infinito. O fato é que a praticidade, a economia e a velocidade que os textos digitais oferecem – e que deveriam estimular um pensar diferenciado, uma sede de saber, em busca de novos conhecimentos – têm contribuído para potencializar essa ação dentro da universidade, quando ao aluno é proposto construir textos como resumo, resenha, artigos, entre outros. O transitar na constante busca de informações na internet tem-se convertido na compulsão do simples clicar desordenadamente; o graduando tem revelado um agir impulsivo, de movimentos impensados, sem a necessária sistematização que deve estar fundamentada em objetivos de busca no processo de aprendizagem, relacionando ética, estética e técnica (SILVA, 2008, p. 361).

Estas considerações levam a pensar na dimensão individual da autoria, mas, considerando rigorosamente o estabelecido por Foucault, devemos considerá-la uma função que se exerce quando presentes determinadas circunstâncias, “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 47). Nesse sentido, fazendo uma aproximação envolta em riscos de trair as concepções de Foucault, mas necessária para progredir em nosso argumento, o desejável para os estudantes e professores na universidade parece ser a possibilidade de inscrever-se em práticas que envolvam a função autor e, para isso, uma série de circunstâncias precisam ser criadas ou estimuladas, para que essas formas de discurso possam funcionar.

Se a função autor se constrói social e historicamente, levanta-se ao menos uma dúvida: limitá-la ao contexto educacional inviabilizaria seu exercício, por falta de possibilidade de alcançar todas as suas características essenciais? Porém como pensar um escrito confinado, se é próprio das publicações circularem no espaço público, atravessarem os tempos e o espaço geográfico, tendo como limites, na sua radicalidade, o acesso às línguas (MACHADO, 2008)?

Dentro de outra tradição teórica bastante desenvolvida no Brasil e também vinda da França, Orlandi trata dos exercícios de textualidade, explicando a divergência entre seu posicionamento teórico e a clássica noção foucaultiana de que autoria não necessariamente está presente em todos os textos:

Em meu trabalho desloquei essa noção de modo a considerar, à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico mas, pela função autor, sempre se imputa uma autoria a ele (ORLANDI, 2001, p. 73)

Por tal perspectiva, fica possível falar em exercícios de autoria na produção de texto na escola e na universidade. Porque, desta maneira, autor de um texto passa a ser não mais aquele a quem a sociedade, em um dado momento histórico, atribui a autoria, mas aquele a que, no contexto em que se publiciza o escrito, é atribuída a responsabilidade pelo que foi enunciado. Petry, na mesma linha, explica que a autoria se constrói a partir de um jogo, um diálogo entre duas subjetividades: autor e leitor, dualidade que pode ser colocada em termos de alteridade e subjetividade. Assim:

A subjetividade é tomada como o reconhecimento de que cada uma dessas mentes, a mente de quem escreve (que ainda pode ser dividida entre o que *ele disse* e o que *ele quis dizer*), a mente do leitor que o autor presume e a mente de quem efetivamente lê, pode ver o mundo de uma perspectiva diferente (PETRY, 2006, p. 35).

Assim, a alteridade é requisito para autoria – já que ela é possível e acontece entre sujeitos, entre discursos, entre textos. Na verdade, faz parte do caminho para a autoria preparar-se para os limites que serão impostos por quem a recebe, os julgamentos. É de se considerar que tanto quem escreve como quem recebe o texto como leitor, ambos o fazem a partir de sua inserção sócio-histórica, suas concepções e referências, sejam elas conscientes ou se manifestem pelos determinantes da cultura, por vezes sem controle ou consciência.

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. Não posso dosar, imaginar que o texto seja perfectível, que está pronto a entrar num jogo de predicados normativos: é demasiado *isto*, não é bastante *aquilo*; o texto (o mesmo que sucede com a voz que canta) só pode me arrancar este juízo, de modo algum adjetivo: *é isso!* E mais ainda: *é isso para mim!* Este “para mim” não é nem subjetivo, nem existencial, mas nietzschiano (“no fundo, é sempre a mesma questão: o que é que é *para mim?*...”) (BARTHES, 2010, p. 20).

Então, pensando na situação educacional, podemos falar em exercício da função autor pelos estudantes, sob a condição de que ousem expressar-se, posicionar-se e publicizar as ideias que construam, por escrito? No caso da escrita acadêmico-científica, seria possível fazer isso a partir dos discursos de outrem? Ensaíamos responder com Fischer:

Não importa se o autor escolhido for Foucault, Bourdieu, Deleuze, Benjamin, Adorno, Nietzsche. Interessa é fazer desses autores alguém que vive em nossa escrita, e que já não mais será Foucault ou Nietzsche, e sim seremos nós, eu, ela, você, lendo esses autores, escrevendo nosso texto, para além de qualquer dos pensadores visitados (FISCHER, 2005, p. 120).

Alcançar este estágio, porém, depende de um conjunto de fatores externos a quem escreve e também a elementos internos, de ordem afetiva e intelectual. Quando um indivíduo, costumeiramente leitor dos textos de outrem, aventura-se a expressar suas ideias, assumindo uma posição, dele requer-se coragem e iniciativa. “A passagem de consumidor (passivo) dos escritos dos outros à situação de autor (ator) não é um processo fácil. Entre muitas condições, uma delas é a decisão” (BIANCHETTI, 2002, p. 98). Rodrigues (2012, p. 65) enumera outras condições: “[...] cinco condições que entendemos serem essenciais à construção da autoria: escolha/fruição, alteridade, exposição, responsabilidade, reconhecimento”. E Petry (2006) ainda aponta que o caminho da autoria depende de uma mobilização individual, sendo necessário para isso: expor-se ao perigo; perder o controle; libertar-se dos outros e exercer a autonomia.

Estas dimensões fazem parte da concepção de autor que será adotada na presente discussão sobre escrita na educação superior, porque a partir dela, as possibilidades de autoria na universidade são múltiplas e complexas. Porém assumir que a escrita na universidade é um ato de iniciativa, liberdade, autonomia e coragem do aluno é uma tarefa árdua, e constitui um desafio para o professor que orienta a produção do texto, que precisa oferecer condições para tanto. Daí emerge a questão da necessidade de fomentar a autoria e, em perspectiva convergente com os desenvolvimentos de Bianchetti e Machado (2008), a respeito de uma provável didática da orientação (no caso destes autores eles se referem à orientação de teses e dissertações).

2.3 Autoria nas Aulas de Produção de Texto

A autoria é uma função que pode ser exercida, dentre outras formas, escrevendo um texto, o que vem sendo objeto de estudo do campo da Linguística Textual como abordaremos nesta seção da dissertação. Por se tratar de uma área do conhecimento que tem se dedicado amplamente ao estudo da escrita na escola, seus problemas e a busca por soluções, mesmo que, teoricamente, possa-se contestar a pertinência da aproximação destes referenciais aos clássicos franceses com que abrimos este capítulo. Entendemos que seria imprudente ignorar

esta forte influência que tal campo do conhecimento tem exercido sobre a ação docente nas aulas de produção de texto e, assim, segue-se uma visita a alguns pontos destacados que julgamos relevantes para a presente reflexão¹⁰.

A autoria de um texto, porém, força enfrentar a ruptura física entre si e seu discurso, o que tem como uma de suas consequências, talvez a mais árdua de ser enfrentada, a consciência da perda de controle sobre o escrito, que se torna uma extensão do corpo de seu autor:

O escrito, na medida em que constitui um segundo corpo, portador de idéias assumidas pelo autor por meio de sua assinatura, ganha vida própria. O autor perde o controle sobre as andanças, viagens e encontros que o texto irá fazer, transfigurado, tal como concebeu Roland Barthes em *O prazer do texto* [...] (MACHADO, 2008, p. 281).

O ato de escrever requer uma tomada de posição, pois sempre revela mais sobre o escrevente do que ele próprio tem consciência de estar comunicando. Uma escrita consiste em fazer escolhas dentro das possibilidades do léxico:

Ao começar um texto, preciso selecionar a primeira palavra; para continuar, a segunda, e assim por diante. Escrever exige um exercício continuado de escolhas. Mas, ao privilegiar uma palavra, todo o restante do acervo da língua é necessariamente excluído (MACHADO, 2008, p. 277).

Diante desta evidência, é impossível impedir o leitor de julgar o autor do texto por todas as escolhas que ele fez quando optou por um modo de dizer. Fazer escolhas, comunicar uma ideia ou ideologia, expor-se ao julgamento, são elementos intrínsecos da escrita autoral e impõem uma responsabilidade a quem aceita o desafio de fazê-lo.

Por isso, escrever é um exercício ético por excelência. A cada palavra a ser inscrita numa folha ou tela, para continuar a frase, preciso tomar posição, preciso optar, preciso tomar uma decisão sobre se é melhor esta ou aquela, como ilustra belamente o célebre poema de Cecília Meireles *Ou isto ou aquilo* (MACHADO, 2008, p. 279).

Dentro dos múltiplos efeitos do ato de escrever, há a produção do texto. É preciso atentar para o fato de que autoria e texto não se confundem, mas se relacionam

¹⁰ Sobre esta questão, registramos um convite à reflexão. Na Academia, frequentemente se aponta a inaceitabilidade de comparação, aproximação ou tentativa de diálogo entre determinados autores ou correntes teóricas. Afinal, a quem cabe decidir quais autores podem ser articulados com quais? A Ciência não é justamente uma atividade que visa à descoberta do novo? Como alcançaremos o inusitado se não nos permitirmos novos caminhos? Em nome do rigor científico, há preconceitos que se erguem, prejudicando a riqueza da diversidade? Não sabemos a resposta para tais questões, mas é inevitável formulá-las.

proximamente: é possível ser escrevente de texto e até mesmo publicizá-lo, sem que estejam presentes as características da autoria, que já citamos, como descreveu Foucault. Produzir um texto não autoral é possível, um exemplo disso, na escrita acadêmico-científica, são as revisões bibliográficas: nestes casos, produzimos textos sem transgredir e sem inaugurar discurso, apenas reproduzindo discursos já existentes.

Para experimentar-se autor, não basta escrever pois “[...] não é somente o autor quem escreve. Outros escrevem e o autor se diferencia dos outros por um comprometimento com o texto a partir do momento em que o faz circular entre outros, não mais o controlando” (PETRY, 2006, p. 15).

Ainda Orlandi (2001, p. 73) diferencia: “Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto a autoria implica em disciplina, organização, unidade”. Portanto a tarefa do professor, neste contexto, pode ser mostrar como se dá esta organização de ideias em forma de texto. A produção de texto então é uma oportunidade de experimentar a autoria, a organização de um discurso próprio. E, pela exibição pública desta escrita, então, o aluno pode experimentar ser reconhecido por quem o lê.

[...] o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. Há pontos de subjetivação ao longo de toda textualidade. O discurso universitário, por exemplo, se constitui de uma dispersão de textos: os de professores, de alunos, de funcionários, de administradores, textos burocráticos, científicos, pedagógicos etc. Toda essa textualidade faz parte do discurso universitário. Inclusive os das eleições de cargos de direção, reitoria etc. Por outro lado, mesmo textos ainda não escritos ou ditos poderão vir a compor esse conjunto de textos que compõem o que é o discurso universitário (ORLANDI, 2001, p. 70-71).

Orlandi (2001) também descreve a relação entre texto e discurso, informando que o primeiro é um dos meios de materialização do segundo. Assim, pode haver discursividade tanto no texto como em outros objetos simbólicos, porém não é possível observar o fenômeno do discurso ignorando sua forma textual.

Isso porque os textos individualizam – como unidade – um conjunto de relações significativas. Eles são assim unidades complexas, constituem um todo que resulta de uma articulação de natureza linguístico-histórica. Todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc.); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc.); quanto às posições do sujeito. Além disso, devem-se considerar estas diferenças em função das formações discursivas: em um texto não se encontra apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias, que nele se organizam em função de uma dominante (ORLANDI, 2001).

Esta reflexão interessa porque, frequentemente, a produção de texto na educação superior vem descolada da produção de discursividade: por conceber o texto como produto lógico de um processo de codificação-decodificação da linguagem (KOCH, 2011), o professor esvazia a atividade de sentido, encerrando a possibilidade de exercício de autoria no texto escolar ou acadêmico. Pelo contrário: a produção do texto é vista como um fim em si mesma, longe de pretender comunicar algo a alguém, como confirma Carlino (2009, p. 11): “[...] quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes”. A concepção de texto apresentada acima por Orlandi pode ajudar a superar este problema, porque destaca a polifonia de discursividades dentro de um texto – noção que deve guiar o olhar do professor que solicita e avalia a produção textual.

Como se vê, a concepção de texto e de sujeito que o professor adota é relevante para a promoção ou não da autoria no contexto da aula. Koch (2011, p. 14-16), partindo das diferentes concepções de língua que um professor pode adotar, descreve três perspectivas ideológicas pelas quais se pode trabalhar a produção de texto no ambiente da educação formal.

A primeira delas é a noção de língua como representação do pensamento, marcada pelo “[...] predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem – o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido [...]” (KOCH, 2011, p. 14). Assim, o aluno é visto pelo professor como sujeito cartesiano, senhor de sua própria vontade e do uso que faz da língua. O texto, por esta concepção, é uma representação do pensamento de seu emissor, um produto lógico, e portanto com pouco espaço para exercício de subjetividade de quem o produz, porque é concebido como algo previsível, previamente conhecido, mero exercício do domínio das regras de gramática – suas estruturas são fixas, a proposta da atividade pelo professor é prescritiva, sendo supostamente previsíveis todas as possibilidades do texto antes mesmo de sua construção.

A segunda maneira por que um professor pode conceber a língua é como estrutura, e a ela corresponde a ideia de um sujeito não consciente, assujeitado pelo sistema, “[...] sua existência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor” (KOCH, 2011, p. 14). A esta noção corresponde o texto como produto de uma codificação, uma reprodução de discursos já existentes e alheios à consciência do escrevente. Nesta linha, não se poderia falar em textos autorais, em remissão à ideia foucaultiana da necessidade de inaugurar um discurso

para se constituir a autoria, pois se se conceber o texto como produto da atuação de discursos preexistentes sobre o sujeito, a função autor não se completaria.

Por último, Koch (2011) apresenta a noção de língua como lugar de interação. Partindo deste pressuposto, ter-se-ia a situação de produção de texto como situação comunicativa por excelência e uma noção de sujeito interativo, que é influenciado ao mesmo tempo em que influencia o discurso, e é capaz de transformá-lo através de sua própria linguagem, “[...] sujeitos que re(produzem) o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir” (KOCH, 2011, p. 15). Sob esta ótica, o texto é um espaço de interação, dinâmico e subjetivo, onde há terreno fértil para toda sorte de mal entendido, pois sua interpretação vai além da decodificação de um sistema lógico, passando pela compreensão do próprio sujeito que o emite.

Esta perspectiva amplia as possibilidades de exercício da função autor na produção de texto acadêmico-científico, porque nela se admitem requisitos importantes da autoria: a liberdade de conciliar a consideração de textos anteriores de outrem e o rompimento com discursos anteriores, a necessidade de tomada de decisão para fazê-lo e a assunção do risco do mal entendido. Neste sentido, Foucault (1992, p. 35) lembra que a escrita vai além das regras da linguagem:

[...] a escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que à própria natureza do significante; mas também que esta regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida; a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando. Na escrita, não se trata da manifestação ou exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer (FOUCAULT, 1992, p. 35).

Observe-se ainda que aquela terceira concepção de texto apresentada por Koch (2011), de alguma forma, abrangeria as duas primeiras, pois a língua como espaço de interação não deixaria de ser uma estrutura nem uma representação do pensamento – ela apenas não se restringiria a estas funções – há relevância tanto no significante quanto no significado, como apontado também por Foucault (1992), em outro contexto, que trouxemos acima. Nas aulas de produção de texto, se o professor não concebe o escrito do aluno como espaço de interação, onde ele pelo menos em um momento inicial, manifesta sua subjetividade em busca de se fazer entender, tranca-se o processo comunicativo e a aula pode se tornar uma atividade unilateral, autoritária.

Quando se trabalham ideias por escrito, constrói-se um discurso, e é possível experimentar a autoria. Assim, não basta que sejam ensinadas as regras do código que integra a língua, é preciso incentivar e autorizar a função comunicativa da linguagem, não sonhando a informação de que é possível sentir prazer com a experiência, nem ignorando o fato de que, no caso da escrita – como em outros prazeres – só a experimentação garante a compreensão das múltiplas possibilidades que ela oferece.

Como sentir prazer em um prazer *relatado* (enfado das narrativas de sonhos, de festas)? Como ler a crítica? Um único meio: visto que sou aqui um leitor em segundo grau, compre-me deslocar minha posição: esse prazer crítico, em vez de aceitar ser o seu confidente – meio seguro de perdê-lo – posso tornar-me o seu *voyeur*: observo clandestinamente o prazer do outro, entro na perversão; o comentário faz-se então a meus olhos um texto, uma ficção, um envoltório fendido” (BARTHES, 2010, p. 25, grifo do autor).

Muitas vezes, na escrita acadêmico-científica, ficam esquecidas as partes mais férteis da produção do texto: reconhecer e resgatar uma curiosidade, valorizá-la, pesquisar e descobrir algo de novo, entusiasmar-se a ponto de sentir desejo de contar a alguém, compartilhar a descoberta. Mas esse prazer acaba, frequentemente, sonogado, como se fosse presumidamente errado, como se não pudesse ser séria a escrita que é fruição.

Barthes preocupa-se com a negação da dimensão prazerosa da escrita, interpretando-a como um sinal de um mal generalizado da sociedade: a supressão da dimensão prazerosa na ação humana, como se desejar satisfação com uma tarefa fosse diminuir o valor dela e de quem a desempenha.

Um francês em cada dois, parece, não lê; metade da França está privada – se priva do prazer do texto. Ora, nunca se deplora essa desgraça nacional a não ser de um ponto de vista humanista, como se, recusando o livro, os franceses renunciassem somente a um bem moral, a um valor nobre. Seria preferível fazer a sombria, estúpida, trágica história de todos os prazeres aos quais as sociedades objetam ou renunciam: há um obscurantismo do prazer. [...] Dir-se-ia que a ideia do prazer já não lisonjeia ninguém. Nossa sociedade parece ao mesmo tempo calma e violenta; de toda maneira: frígida (BARTHES, 2010, p. 56-57).

A estatística comentada pelo autor, ainda que em outro tempo e lugar¹¹, condiz com a realidade que temos hoje na educação superior do Brasil, onde os estudos registram que estudantes declaram pouco ou nenhum desejo de escrever, até por se sentirem inaptos para tanto, como discutimos na seção 2.1 *Partindo da Escrita*. Mas é importante lembrar que escrita e autoria não são prerrogativas de uma parcela privilegiada da humanidade, mas um

¹¹ Contextualizamos que esta declaração foi emitida por Barthes em 1973, na França.

exercício e uma função (que poderia estar) acessível a todos – e ainda especialmente a todos os alunos do ensino superior:

Escrever um livro não é simplesmente resultante de uma apropriação de um determinado código de linguagem. Normalmente espera-se que um livro seja a colocação em texto de uma determinada pessoa, de um determinado autor. Autores não escrevem somente livros. Sejam menos pretensiosos e falemos, por exemplo, de autores de textos, de monografias ou resumos (PETRY, 2006, p. 13).

O desafio do professor, neste caso, aumenta porque ele passa a assumir a produção do texto como possibilidade de expressão inserção do estudante em um novo espaço público. Isso amplia consideravelmente sua tarefa – muito além de ensinar e avaliar questões formais relativas à língua e linguagem, o professor passa ser orientador de um processo de autoconhecimento e desenvolvimento de seu discente, incluindo as dores de ser mal entendido no momento da publicização do escrito. Seria talvez esse o sentido de falar em Educação como formação integral?

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2011, p. 17, grifo do autor).

O que se vê, então, é que o exercício de texto deve ser também uma experiência de discursividade, na qual não haja apenas um emissor de uma mensagem, mas uma situação comunicativa. Discurso, para Orlandi (2001, p. 73), define-se como “efeito de sentido entre locutores”. Pensando nesta perspectiva, para que o escrevente ingresse com seu texto em uma discursividade, sua escrita deve fazer sentido – para si, e para os outros sujeitos inseridos no mesmo contexto. Desta forma, vai se evidenciando um dos requisitos básicos para o sucesso da aula de texto: o estudante sentir-se lido – ponto central que desenvolvemos a partir dos diários de pesquisa no Capítulo 4.

O contexto, portanto, influencia o texto. E o contexto dos textos científicos, convém lembrar, é mais amplo que a sala de aula e as disciplinas, abrange inclusive as relações políticas entre os sujeitos envolvidos. Reduzir a produção de textos do ensino superior ao cumprimento de tarefas, então, é negar a própria natureza deste fazer. Orlandi (2001, p. 71) de forma veemente nomeia estas forças, que agem sobre o aluno escrevente e o professor avaliador, de “coerções de uma formação discursiva”. Assumir a discursividade de todo texto

acadêmico, portanto, é condição para autoria. Em outras palavras, é preciso, para escrever, a mesma coragem necessária para assumir um lugar histórico e social.

Para autoria, é preciso discurso. Para o discurso, é preciso interlocutores. Para a escrita autoral, portanto, é preciso dar-se a ler. Mas dar-se a ler é expor-se, colocar-se vulnerável e somente se submete ao julgamento alheio aquele que crê que alcançará alguma vantagem com a exposição – que pode ser um benefício afetivo, sentir-se aceito. Afinal, como paradoxalmente já identificou Machado (2008, p. 280), “Escrever é talvez uma das formas mais ‘discretas’ de exibição”. Discreta porque dispensa a presença do autor no momento da leitura, mas exibicionista e de maneira duradoura.

A pesquisa de Rodrigues (2011) abordou a publicização da produção escrita de jovens em situação de vulnerabilidade social, posta como requisito para experiências de autoria protagonizadas por aqueles sujeitos. A respeito da experiência, a autora faz o seguinte questionamento, comentando o impacto da publicização do escrito sobre seu autor:

Sobre a necessidade de ser visto e reconhecido em sua subjetividade/alteridade para a construção do sujeito-autor, é particularmente interessante a análise do que escreveu um dos jovens no título de um dos textos, que trazia em letras em caixa alta o apelo: “*Sou assim e quero existir!*”. Pergunto-me, e trago aos leitores e leitoras o questionamento: em que medida a escola tem tolhido a ‘existência autoral’ de seus alunos por meio da prática de uma escrita esvaziada de significados pessoais; muitas vezes ‘formatadora’ e até repressora; descontextualizada e distante das reflexões políticas e sociais, e também dos dramas pessoais? Distantes das situações discursivas ‘reais’, cotidianas, ‘pra valer’, as práticas de escrita na escola distanciam-se também da autoria, não promovem a assunção do sujeito, não são ‘pra valer’ (RODRIGUES, 2011, p. 64).

A publicização de um escrito, como mostra este relato, é também um ato de coragem, porque, ao sair da neutralidade, o sujeito se expõe e expõe-se à contradição, outra consequência inevitável. Sempre haverá quem discorde do autor. E, mais, sempre haverá quem interprete o escrito de modo imprevisto pelo autor. Quem se arrisca a escrever logo descobre que, “Para o texto, a única coisa gratuita seria sua própria destruição: não escrever, não mais escrever, salvo do risco de ser sempre recuperado” (BARTHES, 2010, p. 32).

Se a recepção do texto pelo outro é inevitável, então quando se escreve, é preciso presumir o mal entendido, pois “Uma vez admitido que os textos podem ser lidos ou interpretados de mais de uma maneira, o escritor passa a utilizar uma variedade de recursos léxicos e sintáticos para especificar como o texto deve ser interpretado” (PETRY, 2006, p. 32).

Logo, ser mal interpretado passa a ser não um acidente, que pega o autor de surpresa, mas parte da tarefa de escrever, presumido. “Além disso, há sempre a possibilidade de

encontrar em um texto sentidos ainda não descobertos, sentidos que se constroem a partir de uma determinada posição de um dado sujeito frente a eles” (PETRY, 2006, p. 30). Parece redundante tal constatação, mas quando a condição intrínseca do mal entendido entra na pauta da aula de texto, abre-se uma fenda na estrutura que engessa os alunos, ampliando-se a liberdade do processo de escrever, desconstruindo o mito de que escrever é fácil para uns e difícil para outros.

E a autoria tem vantagens. Pois o escrito, descolado do corpo do autor – nunca de sua persona – pode se deslocar no tempo e no espaço, levando o discurso de seu autor para outros contextos, onde lhe são atribuídos sentidos, muitas vezes de natureza positiva. Isso quer dizer que ser lido, apesar de arriscado, pode ser bom, na medida em que insere o autor do texto em interlocuções que podem ser enriquecedoras.

A partir daí, podemos, então, concluir que muito antes de ser o detentor de sua obra, podendo dela algo usufruir, encontra-se o autor exposto ao perigo de sua obra. Mas não tardará muito, o autor passará a uma outra posição: a de esperar que seus méritos sejam reconhecidos e recompensados [...]. Viverá o autor na ambígua posição de temer uma punição, caso seus textos não sejam aceitos, e a expectativa da recompensa [...] (PETRY, 2006, p. 17).

Nesta seção do artigo citado, Petry (2006, p. 20) fala da tarefa do leitor na significação do texto. Assim, toda leitura é, de certa forma, reescritura do texto: “[...] o texto, ao ser lido, de alguma forma, transforma-se em um diferente texto daquele que foi escrito”. Para que o texto seja lido, o autor precisa “abandoná-lo”, no termo de Petry (2006). E é neste momento que a tarefa de produção de sentido se transfere – o autor abandona, mas o leitor a assume.

Parece-nos que à tarefa do autor sucede-se a tarefa do leitor. Tarefas diferentes, mas complementares; ou, tarefas nem tão diferentes assim, se considerarmos que toda leitura, em alguma medida, é preenchida pelo leitor, por palavras que o autor não disse, por idéias que ele exatamente não propôs, por tonalidades que ele não deu (PETRY, 2006, p. 29).

A atitude de se dar conta desta impossibilidade de controlar as leituras a que se submeterá o escrito é fundamental para aliviar e até conduzir o fazer do autor, instrumentalizando-o com recursos de que talvez não lançaria mão se tivesse certeza das possibilidades de leitura sobre seu escrito.

3 A CENTRALIDADE DO ESCREVER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, abordamos aspectos da centralidade da escrita na educação superior, mostrando que o escrever dos estudantes e docentes pode ser considerado como um indicador das dificuldades da universidade em promover seus ideais. Tal centralidade foi explicitada e proposta há aproximadamente 200 anos, com o projeto da Universidade de Berlim, fundada em 1808 por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), tendo tido como seu primeiro reitor Johann Gottlieb Fichte (1762-1814). Seu modelo institucional é considerado mundo afora o mais elaborado e desejável, mas ainda encontra dificuldades para se concretizar: a universidade de pesquisa. Iniciamos o argumento do capítulo por uma breve recuperação histórica dos princípios da universidade humboldtiana, na qual o escrever é postulado como central. Logo trazemos uma contextualização da evolução recente da universidade no Brasil e um panorama da educação superior no contexto contemporâneo, mostrando como as dificuldades de escrever se agudizam com o novo perfil de estudante – trabalhador-estudante. Finalizamos expondo algumas particularidades do escrever na educação superior e sua relação com as fragilidades da educação básica, a partir de trabalhos de pesquisadores brasileiros, já nos encaminhando para o Capítulo 4, que trará os resultados da pesquisa sobre os diários de pesquisa.

O projeto da universidade que buscamos praticar atualmente, a universidade de pesquisa, tem raízes no século XIX. Neste modelo a principal função de tais instituições é o cultivo da ciência aliado à formação moral. Afirmava Humboldt (1997), quem concebeu tal modelo, que leva seu nome, que com uma rigorosa formação científica e profunda formação moral uma nação poderia alcançar alto padrão de desenvolvimento.

No entanto, as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da nação. [...] Em outras palavras, a organização interna das instituições científicas superiores se caracteriza pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva. (HUMBOLDT, 1997, p. 79)

A finalidade da educação superior tem neste modelo ênfase na construção ou produção de conhecimentos para além da difusão do conhecimento já consolidado, como aponta Fichte:

[...] quando as universidades surgiram, a construção científica do novo mundo em grande parte ainda estava por ser feita. Em geral, havia muito poucos livros, os poucos existentes eram raros e difíceis de conseguir. E quem tinha alguma novidade para comunicar, em princípio não procurava fazê-lo no difícil caminho da palavra impressa. Portanto, a *reprodução oral* se tornava o meio mais útil para a construção, a preservação e o enriquecimento da construção científica. Por fim, as universidades se transformaram no substituto dos livros raros ou inexistentes (FICHTE, 1999, p. 23, grifo do autor).

Naquele contexto, fazia sentido que a ação docente se voltasse ao repasse de conhecimentos, pois a fonte disponível para aprender era mesmo a repetição. Com a incipiência da Ciência e a parca acessibilidade a publicações impressas, os conhecimentos que já estavam disponíveis tinham de ser transmitidos de forma oral e repetida, ou não seriam socializados. A universidade de pesquisa, concepção humboldtiana, contraria este modelo.

Humboldt (1997, p. 80-81) propunha que é incumbência da universidade amparar o processo de transição dos estudantes da educação que hoje chamamos de básica no Brasil (isto é, a que antecede os estudos de nível superior) para a educação superior, iniciando-os em uma nova etapa na vida estudantil, na qual deve ser superado o hábito da transmissão-recepção de conhecimento e inaugurada uma relação de compartilhamento de conhecimentos entre professor e aluno, extinguindo-se, assim, a possibilidade de autoritarismo na relação docente-discente:

Outra característica destas instituições [*científicas, como as chama Humboldt no contexto de Prússia do início do século XIX*] é que, para seus membros, a ciência é compreendida como um problema que nunca pode ser resolvido. Portanto, a pesquisa se transforma num esforço infinito. Pelo contrário, na escola, a tarefa da instituição se limita à transmissão de conhecimentos prontos, ou seja, previamente estabelecidos. Já numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, **ambos existem em função da ciência**; o trabalho do professor depende da presença dos alunos e sem eles o trabalho não conheceria os mesmos resultados. Para estar mais próximo de seus objetivos, o professor procuraria aproximar-se dos estudantes, ainda que estes não assistissem a seus cursos. O professor assim o faz para reunir uma nova força já cultivada, isto é, uma força menos vital e já orientada – a sua própria – com uma força que, embora mais débil, ainda não possui um rumo definido e, por isso, movimenta-se com ousadia em todas as direções (HUMBOLDT, 1997, p. 80-81, grifou-se).

Também Fichte (1999) aponta que a qualidade da produção científica na educação superior – e, infere-se, da produção escrita que dela resulta – passa pela necessária

delimitação das funções da educação básica e da educação superior, na qual as instituições superiores seriam espaço para exercitar o diálogo, a reflexão e a crítica:

[...] competeria [sic] ao colégio o exercício artístico do instrumento geral em que se funda toda a compreensão, ou seja, a língua; e ademais ganharia, no edifício da ciência, a armadura geral da matéria existente, sem o recurso da crítica. A universidade (*höhere Gelehrtschule*), por outro lado, teria como propriedade exclusiva a arte da crítica e da diferenciação entre o verdadeiro e o falso, o útil e o inútil, bem como a subordinação do menos importante ao importante (FICHTE, 1999, p. 32-33).

Logo, reconfigura-se na universidade, em relação à escola, o papel do professor, que passa a ser um orientador da produção de conhecimento e da reflexão sobre este, não mais apenas recitando conteúdos solicitando aos alunos sua reprodução – a escola ensina a ler e a documentar conteúdos, a universidade ensina a produzi-los e sistematizá-los. Assim, o ensino e o aprendizado na escola e na universidade partem da premissa de que nestes ambientes, diferentes entre si, falam-se linguagens diversas, as quais devem ser aprendidas para que o entendimento dos processos pelos sujeitos, e dos sujeitos entre si, se dê de forma real, não simulada.

É claro de imediato que, em princípio, o jovem destinado à [sic] uma vida científica precisa ser familiarizado com o vocabulário geral do mundo científico, **o instrumento com o qual ele será capaz tanto de compreender quanto de se expressar**. Tal conhecimento positivo da língua, por mais necessário que seja, parece algo fácil de ser aprendido se levamos em conta que o jovem – sobretudo pela aprendizagem das línguas de um outro mundo, aprendizagem que produz uma representação verbal inteiramente diferente dos conceitos – é liberado, sem percebê-lo, do mecanismo com que a língua inata moderna o prende, como se não pudesse ser diferente; em consequência, ele é induzido, sem fazer grandes esforços, à **liberdade** na formulação conceitual (FICHTE, 1999, p. 38, grifo nosso).

Esta ideia de apresentar o conhecimento para o aluno como uma pergunta que permanece permanentemente aberta, e acessível a quem se dispõe a dominar a linguagem e os métodos do campo científico, pensando na universidade tal como se configura no século XXI, é revolucionária mesmo sendo tão antiga. Uma hipótese para explicar este paradoxo é a de que o autoritarismo representa uma zona de conforto para todos os envolvidos. Como Humboldt afirma, conforme citado anteriormente, o pesquisador iniciante (ou o estudante que está prestes a se constituir pesquisador) detém uma energia que precisa ser direcionada, a qual o autor chama de “ousadia”.

Para o docente, dar as devidas liberdade e autonomia propostas pelo autor (as quais serão comentadas mais adiante de modo melhor detalhado) é assumir o risco de que ele ocupe tal espaço para manifestar um discurso contestador – inclusive contra o próprio professor.

A escola pode mudar a imagem da produção textual, oportunizando sérias reflexões acerca dos elementos que constituem esse processo. Para o professor, o melhor é, na maioria das vezes, a receita, a solução. Mas quando o cardápio não varia, a monotonia e o enjôo tomam conta e a “refeição” tem aspecto de “outra vez”. Quando realmente se quer mudanças, é preciso correr riscos, deixar a onipotência e aventurar-se, pois juntos é possível construir o novo. O professor que ousa na busca da realização, primeiramente, atravessará estradas de dúvidas e angústias, para depois rasgar a mata e ver a clareira. Descobrir, como a própria palavra sugere, implica coragem, luta e paciência. Muitas vezes a surpresa é agradável e o encontro muito melhor do que uma simples receita, pois apresenta a marca da individualidade (HEINIG, 2003, p. 91).

Por outro lado, admitindo que, como propõe Humboldt a busca pelo conhecimento seja um “esforço infinito”, está posto um caminho para esta liberdade. Se o conhecimento completo, pronto, não existe, então não há lacunas a ser preenchidas pelo aluno e avaliadas pelo professor. O que se tem são caminhos a ser trilhados juntos e a apreciação do desempenho dos estudantes deixa de ser a análise de sua capacidade de reprodução do que ouviram para se voltar a sua capacidade de construir um caminho, seu comprometimento com o processo, seu diálogo com o trabalho docente – que então se torna um misto de ensino e orientação, mais a segunda do que o primeiro, se queremos ser coerentes com os dois clássicos alemães que aqui trazemos, Humboldt e Fichte, que contribuíram diretamente para o conceito de universidade de pesquisa, a qual guarda o nome do primeiro, sendo conhecida como modelo humboldtiano de universidade.

[...] desse modo, a relação pedagógica mútua se transforma em conversa ininterrupta, onde cada palavra do professor responde à pergunta levantada pelo aluno, a respeito do que ele anteriormente dissera, apresentando uma nova pergunta ao aluno, a que este responde por sua vez. Assim sendo, o professor não dirige sua fala a um sujeito totalmente desconhecido, mas a alguém que lhe revela incessantemente os seus pensamentos [...] (FICHTE, 1999, p. 34).

Podemos encontrar coincidência ou pelo menos convergência neste ponto, entre os objetivos da universidade e o sentido e ganhos da promoção da autoria. O professor que reconhece no discente alguém com quem dialogar receberá seus escritos com interesse de leitor – o que, como vimos, alimenta o desejo da escrita. Desta forma, o escrito deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar meio, por meio do qual se estabelece o necessário diálogo, que, afinal, é ou deveria ser a característica de uma comunidade científica.

Contudo o estudante da sala de aula convencional, no contexto brasileiro, é um sujeito relativamente anônimo, um entre muitos semelhantes, com pouco espaço para tomar a palavra, ser ouvido ou ser lido, já que o professor classicamente é o sujeito cuja voz é ouvida na maior parte da carga horária das disciplinas. Para que o discente tenha maior presença é preciso que ele se revele pelo discurso, oral e escrito. E, para isso, é necessário que o professor deseje ler as produções de seus alunos para conhecer o que e como pensam e como estão construindo suas aprendizagens e conhecimentos. Porém a clássica aula e a estrutura disciplinar do currículo têm sido um obstáculo, especialmente dificultando as experiências de escrita e autoria na universidade, porque a universidade precisa acompanhar as transformações da cultura, como já denunciou Pignatari na metade do século XX:

A universidade brasileira procura resolver sua crise *intra-muros*, quando seria mais simples e universitário abrir as janelas para o mundo, ainda mais nos tempos que correm, quando supérfluas se tornam as janelas em paredes de vidro... As universidades brasileiras – e muitas universidades européias – estão em crise, porque se recusam a compreender que chegaram à época da muda, que é preciso trocar a epiderme e as entranhas aristotélicas pelo pêlo democrático e de massas (PIGNATARI, 2002, p. 75).

Com o avanço das políticas de democratização do acesso à Educação Superior, enfrentamos o desafio de trabalhar com um novo perfil de aluno (até pouco excluído das IES): o trabalhador-estudante – com escasso capital cultural, sem *habitus* de leitura e escrita e sem tempo para estudar (ARALDI, 2012). Sua inclusão¹² vem corrigir o forte elitismo que vigorou no Brasil desde a colonização, mas traz como consequência a diminuição da excelência que era mais viável ser praticada quando os estudantes universitários faziam parte de uma pequena elite cultural e econômica da sociedade, estes alunos eram muito poucos e eram selecionados por rigorosos critérios meritocráticos (DUBET, 2008).

Os plágios e cópias de material da internet, nas práticas de escrita dos estudantes (SILVA, 2008) e as dificuldades dos professores em lidar com estas condutas revelam que os docentes de educação superior estão, geralmente, despreparados para trabalhar com este novo estudante (ARALDI, 2012): julgam-no inadequado às exigências acadêmico-científicas e não

¹² Kuenzer (2007, p. 1165) discute as questões de inclusão e exclusão, e relações entre a educação e o mundo do trabalho, de um modo que se pode sintetizar no seguinte trecho: “É o que temos chamado, em outros textos, de exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão. Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica”.

raro o responsabilizam pela queda da (para eles, saudosa) excelência da formação superior de outrora.

Na atual tendência de democratização das sociedades do mundo, é imperioso e urgente dominar a cultura letrada para ser cidadão de direitos do século XXI. Praticamente, o usufruto da escrita passou a integrar a constituição dos sujeitos e é condição para inserção social e laboral (MACHADO, 2008; RODRIGUES, 2011). Os avanços tecnológicos, e sua incorporação no mundo do trabalho em todos os segmentos, mesmo naqueles que até pouco empregavam força de trabalho abundante e pouco qualificada, gerou exigências no sentido do domínio da escrita e até da autoria (mesmo que em muitos casos em escala modesta) para praticamente qualquer posto de trabalho, até os mais básicos.

Promover o domínio da ciência e da arte dos registros em benefício próprio e do bem comum passou a requerer, então, construir estratégias adequadas ao perfil da população. Este é o mundo onde somos professores e o espaço público onde nossos estudantes irão inserir sua produção escrita – e, por meio dela, se inserirão. A pergunta que emerge, então, é: que estratégias são essas? Como as construiremos? As respostas que a comunidade científica brasileira tem aportado para resolver este problema têm sido insuficientes, o que nos levou a tentar caminhos outros, diferentes daqueles que podemos considerar dominantes em nosso país, do campo das várias tendências da linguística textual (e outras), cuja contribuição na formação de docentes pode ser considerada limitada, face aos resultados constatados na escrita de estudantes de nível superior.

Neste início do século XXI, o interesse dos pesquisadores pela escrita no âmbito da educação superior tem aumentado, porém as respostas disponíveis são desproporcionais ao tamanho do problema da autoria. Por um lado, ela é uma das principais condições para a produção acadêmico-científica: pesquisa, produção escrita e publicação são a tríade central na dinâmica da ciência. Por outro lado, o desafio posto no Brasil com a recente democratização do acesso à educação superior deflagrou as dificuldades dos estudantes universitários com a escrita para todos os docentes de qualquer área. Se bem que o atual processo de inclusão de camadas populacionais por séculos excluídas da educação venha se contrapondo ao elitismo histórico do nosso país, estas mudanças sociais explicitaram uma nova condição de analfabetismo funcional, que se revela nos bancos da universidade, quando se exige e espera que os estudantes leiam, compreendam o que leram e escrevam a partir do que estudaram.

O problema da negação da autoria na educação superior está inserido neste quadro que descrevemos acima. E de forma central podemos afirmar que a escrita acadêmico-científica é

um indicador confiável da situação da educação superior. Por isso, entendemos que é preciso investir em encontrar caminhos inovadores para lidar com este problema persistente.

Foquemos agora o problema um pouco mais de perto. A produção de texto no contexto da educação formal no geral, e na universidade em específico, tem características que a diferenciam de outros exercícios de escrita. Na verdade, as concepções comumente associadas à escrita acadêmica costumam ser muito próximas das críticas à escrita na escola, podendo-se afirmar que não são dois problemas, mas duas perspectivas de um fenômeno único, cujas consequências atingem todos os sujeitos envolvidos no contexto pedagógico, as instituições e a própria sociedade.

Calil, por exemplo, descreve um conjunto de exigências, bastante complexas, que costuma acompanhar ou envolver uma atividade de produção de texto típica da educação básica:

A prática pedagógica de produção de textos em sala de aula é bastante comum e geralmente exige-se do aluno uma história com “começo, meio e fim”, que seja criativo, não tenha muitos erros de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, que se faça uma bonita letra, além de ser produzido em pouco tempo e, raramente, sofrer qualquer tipo de revisão. Quando o aluno volta-se sobre seu texto, é para “passá-lo a limpo”. Toda essa exigência vem acompanhada de uma expectativa refletida no termo “autor” ou “escritor”, comumente usado pelos professores ao fazer referências ao aluno escrevente (CALIL, 2009, p. 3).

Como se vê, ao mesmo tempo em que são muitas as regras a seguir – ortográficas, gramaticais, formais, estéticas, cronológicas – e as restrições e limites propostos, são vagas as orientações oferecidas. Por exemplo: como se faz uma história com “começo, meio e fim”? Onde termina o começo e começa o meio? Onde termina o meio e começa o fim? O que caracteriza o fim? Examinando livros didáticos¹³, verifica-se que não há muito mais que

¹³ A título de exemplo desta constatação, observem-se as instruções do manual de Souza e Carvalho (1995, p. 126-127) sobre a produção do texto expositivo-argumentativo: “[...] o discurso deve apresentar início, desenvolvimento e conclusão. Comece colocando sua questão pertinente ao texto (tese). Em seguida desenvolva a argumentação, lembrando-se que a indução se estabelece por meio de verdades particulares que vão alcançar uma verdade geral; a dedução vai do geral ao particular, e a analogia de uma verdade particular para outra particular. Cabe ainda no processo argumentativo a análise das relações de causa e efeito. Por último, a conclusão do texto, retomando a tese”. Tais diretrizes são, na verdade, simulacros de instruções, pois não esclarecem realmente como se faz um texto para apresentar argumentos: não ensina onde encontrar os argumentos; nem como selecioná-los e organizá-los (coesão e coerência); nem qual o repertório linguístico (pronomes, conjunções, tempos verbais, etc.) é necessário para garantir a clareza da argumentação; não diz qual a diferença entre o que chama de desenvolvimento de argumentação e o que chama de conclusão do texto; presume que o educando saiba o que é uma “tese” sem esclarecer; e apresenta a dedução, a indução e analogia em três linhas, apenas mencionando-as, como se fossem recursos simples de se compreender e reproduzir. Diante deste tipo de didática, fica a ilusão de que a produção de texto foi ensinada e detalhada, quando na verdade seu destinatário permanece ignorando as etapas da e recursos disponíveis para a produção do texto, ficando abandonado à própria habilidade de alcançar sozinho esta compreensão ou à frustração de não ter conseguido acompanhar as instruções que supostamente lhe foram dadas.

menção a estas supostas três partes do texto, sobre as quais tanto se insiste na escola, ficando subentendido que o aluno as compreenda sem que tenham sido explicadas. Mas onde poderia o aluno aprender conceitos como estes e a maneira de processá-los em seu próprio texto? Provavelmente, mesmo depois de solicitados a fazer os tais textos com “começo, meio e fim”, não o fazem porque não são mesmo ideias passíveis de ser conceituadas: “começo”, “meio” e “fim” são partes do texto que se nomeiam de forma arbitrária.

Na educação superior, o distanciamento entre o escritor e seu escrito costuma ser ainda maior do que no começo da escolarização, pois se exacerbam as exigências formais, cujo maior emblema são as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (MACHADO, 2000). Praticamente qualquer curso de graduação tem em sua grade curricular disciplinas destinadas a ensinar o rigor da escrita científica, como Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa, Trabalho de Curso, Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia, Projeto de Trabalho de Curso¹⁴ etc. São diversos semestres supostamente dedicados à escrita científica, cujo resultado prático, em termos de melhoria da capacidade de formular ideias por escrito por parte dos alunos, se mostra precário.

A ênfase destas disciplinas tem recaído na socialização de um conjunto de regras rígidas, que precisam ser obedecidas para conseguir-se o enquadramento na categoria de texto acadêmico-científico¹⁵, que seriam condições para que o escrito ganhe cientificidade. Cria-se então a ideia de que, se o texto obedecer a regras formais, ele adquirirá caráter científico. Senão, carecerá de cientificidade (TRZESNIAK *et al.*, 2012).

Neste sentido é interessante recuperar o pensamento de Fichte, que contribuiu para cunhar uma nova tradição de formação superior, centrada na pesquisa, difundindo-se por todo o mundo durante o século XIX e o seguinte. Naquela época e contexto (Império Prussiano), já afirmava Fichte (1999, p. 37) que “melhorar as universidades pressupõe então aprimorar o colégio”.

A esperança ou promessa, ao longo da educação básica, de que mais adiante os alunos aprenderão a escrever termina sendo frustrada na maioria dos casos, sendo que se chega aos cursos de mestrado com dificuldades acentuadas que se manifestam na hora de

¹⁴ A nomenclatura aqui empregada como exemplo é adotada em cursos da Universidade do Planalto Catarinense, onde está institucionalizado o Programa no qual se insere esta dissertação e na qual foi vivenciada parte das experiências relatadas nos diários de pesquisa.

¹⁵ Trzesniak *et al.* (2012) comentam a confusão entre forma e conteúdo, denunciando que o apego excessivo aos requisitos formais da escrita científica tem feito com que simulacros de artigos científicos sejam aceitos como tais por publicações, mesmo que não tragam nenhum tipo de descoberta, apenas por terem a aparência de uma comunicação de resultado de pesquisa.

escrever a dissertação, constituindo-se em pesadelo para os orientadores, como descrevem Bianchetti e Machado (2006).

Paula Carlino, que desenvolve seus estudos no contexto argentino, descreve uma situação semelhante, o que indica que a fragilidade da educação básica suas manifestações na educação superior são um problema de abrangência ampla no contexto internacional:

“Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen”. Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar (CARLINO, 2009, p. 21-22).

No contexto contemporâneo brasileiro, Bussarello faz uma descrição que mostra como a aprendizagem do escrever vai sendo empurrada sempre para o futuro, para o curso do próximo nível:

O aluno que termina o ensino fundamental carrega consigo a carga pesada do nada que aprendeu, do que calou, e do que guardou para si nas aulas de redação. Nem texto nem normas e regras ele aprendeu. Este aluno egresso do ensino médio, porque não bem trabalhado no ensino fundamental, esperará, possivelmente, para ingressar na graduação e aprender, lá, a escrever o texto, isso se passar pela prova de redação do vestibular e se tiver sorte de encontrar, no curso que escolher, uma grade curricular que premie as questões relativas ao exercício da redação, ou ao menos profissionais competentes que possam enxergar e trabalhar suas dificuldades (BUSSARELLO, 2004, p. 78).

A situação descrita pelo autor é frequente, e retrata as angústias dos alunos que, em toda vida escolar, são impedidos de se expressar nas oportunidades de escrever na escola. É a negação da autoria, o veto à construção de um discurso¹⁶. Inexperientes e submissos ao sistema, os estudantes não cogitam que possa haver uma falha didática, mas assumem a responsabilidade por sua pouca familiaridade com a escrita, não raro na forma de culpa ou vergonha. Silva (2012), em pesquisa realizada junto a estudantes do curso de Letras, demonstrou que a escrita acadêmica pode ser espaço de angústia, em vez de interlocução, no qual a relação entre professor e aluno se polariza e é presumida pelos envolvidos a legitimidade do professor para qualquer que seja sua prática.

¹⁶ E mediante este impedimento, a autonomia tão desejada e formulada nos planos e ementas de cursos e disciplinas, e até mesmo em documentos legais do país, como LDBEN e Constituição, são também obstruídos. A ciência e a escrita constituem ferramentas centrais para o desenvolvimento humano em uma sociedade letrada, pós-industrial e globalizada, em que o conhecimento científico é o eixo em torno do qual se constrói o desenvolvimento [HUMBOLDT (1997); STRAPAZZON (2012); VARELA (2011)].

Na instância desse discurso, há um eu que enuncia uma angústia, transmutada, por vezes, em triste aceitação da sua condição de ser submisso a esse processo do fazer pedagógico, referente à escrita na universidade, em que a linguagem é tomada como ausência do “eu”, em que, para o sujeito, o ato de escrever se traduz, ainda, na reprodução de alguns poucos modelos consagrados – narração, descrição, dissertação –, uma espécie de correspondência privada entre professor e aluno que, até o último semestre do seu curso de graduação – e às vezes até o último dia do semestre –, aguarda a palavra decisiva do professor, isto é, as palavras classificatórias do seu texto, juntamente com a nota (SILVA, 2012, p. 115-116).

Apesar de Bussarello (2004) descrever que muitos egressos da escola vão à universidade em busca de aprender a escrever, esta não é uma concepção que pode ser generalizada – muitos chegam à universidade conformados com sua suposta incapacidade, o que conduz aos sentimentos de frustração e raiva, ao repúdio à escrita, e muito frequentemente à prática do plágio, afastando-se voluntariamente da possibilidade da autoria, conforme descreve Silva:

Então, da educação básica à universidade, quando desafiados a produzir textos, trilham em busca de “vozes” que indiquem caminhos e/ou confirmem suas opções, mas terminam por apropriar-se de uma forma de dizer/escrever na qual não se dão ao direito e ao prazer de escolher, selecionar, organizar e decidir sobre o conteúdo temático a ser tecido. Não imprimem no texto um estilo pessoal; esvazia-o da sua existência concreta (SILVA, 2008, p. 363).

Evidentemente que o saneamento dos problemas da produção de texto no contexto escolar seria o quadro ideal para pensar uma metodologia de ensino de produção de textos acadêmico-científicos. Mas, enquanto este anseio se mantém distante, é preciso ter meios para facilitar o processo, dentre eles a tomada de consciência, o enfrentamento, não tornar um tabu as dificuldades de escrever, uma coragem que é essencial. Este é um processo de desconstrução de mitos e falácias, incrustados nas mentalidades dos alunos e professores, que são obstáculo à autoria e à autonomia. Trata-se de um problema amplo, com dimensões subjetivas e societárias, cujas raízes remontam à história colonial¹⁷ inclusive. Colucci (2006, p. 383), no mesmo sentido mas no contexto da pós-graduação, afirma que a coragem para transpor estas questões deve ser intrínseca ao processo: “Mas, se é do produto tese que virá a titulação acadêmica, será apenas do enfrentamento das turbulências contidas na forja do novo que virá a autoria”.

Bussarello (2004, p. 20 e ss.) lembra que procurar um culpado ou um fato ao qual atribuir a origem do problema é uma prática comum, mas que pouco tem contribuído para

¹⁷ Os trabalhos de Rodrigues e Machado (2010), Silveira (2012) e de Machado e Lorenzini (2012) abordam o problema sob diversos aspectos, este último já analisando alternativas de solução.

minimizar as lacunas da educação neste campo ao longo da história e também da escolaridade:

Nesse sentido, poder-se-ia [sic] elencar uma série de fatores predominantes nessa problemática, no que diz respeito à prática da redação do texto no ensino fundamental da rede pública. De um lado, os aspectos intrínsecos do aluno e, de outro, os extrínsecos, que acabam influenciando decisivamente naquele primeiro (BUSSARELLO, 2004, p. 21).

Segundo este autor, tanto no ensino fundamental e médio quanto na graduação e na pós-graduação, é um conjunto complexo de fatores que origina o problema mas, em todos estes contextos, é comum a redução à declaração de que “os alunos não escrevem”. Uma asserção sintética que se pode considerar perversa, em seu reducionismo, pois cristaliza uma condição que enclausura os sujeitos, imobilizando sua capacidade (potência) para sair do impasse (MACHADO; LORENZINI, 2012). O importante, ressalta Bussarello (2004), é abandonar a procura pelos culpados e tratar de explicitar todas as causas que concorrem para esta situação.

Carlino (2009) entende que também é necessário adequar os pressupostos que conduzem a educação superior, enfatizando o tipo de reflexão que os professores poderiam fazer para alcançar mudanças de ordem prática, como explica na introdução a seu estudo:

¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos? Responder estas preguntas implica aceptar sus supuestos. La óptica de la presente obra es indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas “encontramos” en los alumnos. Una primeira reformulaciono de los interrogantes iniciales propondría este otro: ¿por qué ese desencuentro ente lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior? Mas aún, [...] *que podemos hacer los docentes para disminuir esta brecha inevitable* (CARLINO, 2009, p. 9, grifo da autora)

Para a autora, os estudantes, ao ingressar na educação superior, deveriam passar por um processo de iniciação semelhante à inserção no mundo letrado que é feita na educação básica, inclusive aproveitando a terminologia, chamando este procedimento de “alfabetização acadêmica”, que consiste em um

[...] conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (CARLINO, 2009, p. 13).

Trata-se de uma concepção que se aproxima da que aqui trazemos, de que a autoria é recurso oportuno para retomar o projeto da universidade de pesquisa, inserindo o estudante na cultura acadêmica, sendo capaz de se manter em diálogo dentro dos discursos e linguagens que estão entremeados nela. Pensando estratégias para colocar em prática estas possibilidades, no Capítulo 4 exploraremos a ação docente, analisando os diários de pesquisa anunciados na Introdução e no Capítulo 1.

4 AMPARO, LIBERDADE E RECONHECIMENTO: PRINCÍPIOS PARA PROMOVER A AUTORIA NA UNIVERSIDADE

O último capítulo desta dissertação trata dos relatos registrados em diários de pesquisa, analisados a partir das perspectivas teóricas, buscando identificar as possibilidades propostas na hipótese que apresentamos na Introdução, explicitá-las e desenvolvê-las. A reflexão inicia com os ideais da universidade huboldtiana, onde identificamos elementos que podem ser vistos como formas embrionárias do amparo e da liberdade. Estes dois elementos são abordados individualmente, na sequência, finalizando o capítulo com uma reflexão sobre o reconhecimento mútuo entre docente e discente para autoria na universidade, identificado como consequência desta ação docente de amparo e liberdade que aqui propomos.

4.1 Formas Embrionárias de Amparo e Liberdade no Ideário da Universidade Humboldtiana

A escrita é essencial para o movimento ou desenvolvimento da ciência e consequentemente das instituições científicas, tais como a universidade. Tal habilidade, porém, mesmo aprendida na educação básica, tem de ser reaprendida com o ingresso na educação superior, em um processo de alfabetização que é próprio do preparo para a escrita acadêmica, como ensina Carlino:

Ahora bien, la fuerza del concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento – no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra una vez y para siempre (CARLINO, 2009, p. 14, grifo da autora).

Esta concepção é revolucionária, pois desconstrói a noção corrente de que os estudantes de ensino superior que não sabem escrever são exceção, para assumir como regra que cada ingressante da universidade deva passar por um processo de inclusão na cultura da

universidade, por meio da alfabetização acadêmica. Portanto, na visão de Carlini, não devemos ver como um fracasso do ensino progressivo o fato dos estudantes não conseguirem corresponder às expectativas dos docentes da universidade. Essa mudança de atitude e concepção é requerida dos docentes e faz parte do começo de solução para o problema.

Desta forma, ao desenvolver ações¹⁸ que orientem a escrita acadêmico-científica no rumo da autoria, o docente conduz seus estudantes a vivenciar a essência da universidade, ajudando a promover uma inclusão real na educação superior em vez de uma inclusão ficta, na situação em que a universidade é vivenciada e percebida como mera continuação dos estudos escolares. São dimensões objetivas e subjetivas que devem se acumular na experiência dos estudantes para a plenitude da experiência nos cursos de graduação, sendo uma parte significativa delas centrada na escrita.

Humboldt (1997, p. 79) estabeleceu, há dois séculos, o conceito de universidade que continua a ser considerado o mais aprimorado (conhecido como modelo humboldtiano de universidade, isto é, universidade de pesquisa), quando sintetizou que “[...] a organização interna das instituições científicas superiores se caracteriza pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva. Já sua organização externa visa a preparar a transição entre a escola e a universidade”. Esta ciência objetiva, para o autor, é a prioridade da instituição científica superior, pois é nela que deve ser produzido o conhecimento que tem a potencialidade de transformar uma nação.

Uma vez que estas instituições só cumprem sua finalidade ao realizarem a idéia pura de ciência, os princípios mais importantes de sua organização se encontram na autonomia e na liberdade (*Einsamkeit und Freiheit*). A atividade intelectual somente progride quando há cooperação, e não apenas para que um investigador forneça o que falta ao outro, mas para que o êxito de sua atividade entusiasme o próximo. Deste modo, evidencia-se, para a comunidade científica, a força comum e original que no indivíduo somente pode destacar-se de forma isolada ou derivada (HUMBOLDT, 1997, p. 80, grifou-se).

¹⁸ Neste capítulo, onde se discorre sobre os princípios de amparo e liberdade que, seguidos pelo docente, poderão conduzir à promoção da autoria, optou-se por nomear a atividade docente de “ação” do professor a partir da noção de que o professor, em seu exercício de docência, é um ator social. “Ator social é uma pessoa, grupo ou organização que participa de algum ‘jogo social’, que possui um projeto político, controla algum recurso relevante, tem, acumula (ou desacomoda) forças no seu decorrer e possui, portanto, capacidade de produzir fatos capazes de viabilizar seu projeto (MATUS, 1996). Todo ator social (com projeto e capacidade de produzir fatos no jogo) é capaz de fazer pressão para alcançar seus objetivos, podendo acumular força, gerando e mudando estratégias para converter-se num centro criativo de acumulação de poder. O diagnóstico inicial de problemas que conformam uma situação-problema a ser enfrentada por um ator pode ser visto como o resultado do jogo realizado por um conjunto de atores num momento pretérito” (DAGNINO, 2009, p. 101). O interesse em considerar o docente de educação superior como ator social remete a seu possível empoderamento e protagonismo na transformação social a partir da universidade.

O conceito de autonomia, neste caso, deve ser entendido na relação entre a instituição universidade e o Estado, e era a principal reivindicação dos docentes universitários do contexto de Humboldt (império prussiano, totalitarismo, monarquia). Já a liberdade de que fala o autor está referida ao sujeito pesquisador, que, na época, conforme depoimentos de intelectuais como Immanuel Kant (1724-1804) e Max Weber (1864-1920), sofriam diversos tipos de censura e repressão, patrulhamento de ideias e obras (MACHADO; MENDES, 2010).

A questão da formação subjetiva, portanto, não é desprezível. Pelo contrário, pois, conforme Humboldt (1997, p. 79), faz parte do papel destas instituições contribuir para a formação humana (e moral, insistia Humboldt) dos cidadãos: “No entanto, as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação”. Diante disto, não há que se falar em regras, receitas ou didáticas que conduzam a ação docente na orientação da escrita acadêmico-científica, pois não se pode ignorar a complexidade e as múltiplas dimensões envolvidas.

Porém a hipótese que orienta este estudo é a de que, na escrita acadêmico-científica, é condição para desenvolver a autoria a atenção a princípios, os quais servem de bússola ao professor que orienta a escrita, no exercício de sua atividade: amparo e liberdade aos estudantes ao longo do processo. Nos trabalhos teóricos e principalmente empíricos de Silva (2012), Petry (2006), Meira (2007) e Rodrigues (2011) estão presentes depoimentos e registros de experiências que sugerem a pertinência desta hipótese, embora sejam explorados pelas respectivas autoras em outras direções diferentes do que se está priorizando nesta pesquisa.

As duas categorias que aqui se evidenciam, amparo e liberdade, precisam coexistir, pois estão associados estrategicamente – uma precisa da outra, para garantir a progressão do estudante rumo à autoria, embora com ênfases diferenciadas em cada etapa do processo de promoção da escrita: em um primeiro momento, ampara-se, desmistificando as questões técnicas e trazendo à discussão as questões afetivas que envolvem a produção escrita, neste caso, de caráter científico; e, sem deixar de amparar, em seguida o docente autoriza a expressão individual escrita de seus estudantes, estimulando-os a se utilizarem de liberdade para ocupar o espaço de autoria sem ser sufocados pelas questões de ordem técnica e evitando posições ameaçadoras. Pode parecer paradoxal falar em autorizar a liberdade, mas fala-se aqui no sentido de o docente fazer uso da autoridade (SENNETT, 2001) para induzir a experiência da escrita fruição pelos estudantes (BARTHES, 2010). Tal perspectiva também encontra

respaldo em proposições teóricas de outro tempo e lugar, como as de Fichte, formuladas ainda na passagem do século XVIII para o século XIX, no contexto do movimento iluminista¹⁹.

O aspirante, em princípio, deve aprender a entender detalhadamente, num determinado espaço de tempo, a passagem de um autor que lhe foi apresentado e que corresponde a suas capacidades, e ele precisa provar que a entende corretamente, e que ela não pode ser entendida de outra maneira. Depois lhe cabe **mostrar que adquiriu com liberdade, como algo próprio e passível de ser empregado para qualquer finalidade**, uma concepção geral de toda a matéria científica, elevada e enriquecida até aquele potencial do ponto de vista que a universidade toma como ponto de partida de seu ensino (FICHTE, 1999, p. 42-43, grifou-se).

Este movimento duplo – pelo qual a apropriação do conhecimento tem como consequência a possibilidade de ser empregado com liberdade – ilustra o processo que aqui se busca descrever. Em primeiro momento, o estudante é iniciado na habilidade de conhecer os autores, compreendê-los, ilustra-se para poder empreender um movimento individual e autoral logo em seguida. Nesta segunda etapa, então, já dispondo de recursos para aventurar-se no exercício de autonomia com mais segurança, é estimulado a usufruir da liberdade de produzir seu próprio discurso, em diálogo crítico com o conhecimento que acessou e com o professor que acompanhou o processo. Que o estudante saiba-se percebido (ouvido, lido) é elemento fundamental para o sucesso da educação superior. Liberdade para falar, amparo de ser escutado.

Dissemos que o professor deve ter em mente um sujeito estável e determinado que sempre lhe é conhecido. Caso, e é de se esperar, esse sujeito não consista em um indivíduo, mas em vários, então, como o sujeito do professor deve ser um e determinado, esses indivíduos precisam se amalgamar em uma unidade intelectual num determinado corpo docente orgânico. Por essa razão, eles necessitam constantemente se comunicar em um processo de intercâmbio científico, onde cada um mostra aos outros a ciência a partir daquele ponto de vista [...] (FICHTE, 1999, p. 35).

Da parte do professor, portanto, é preciso que haja princípios a ser seguidos, os quais guiem sua prática docente como orientador à autoria, pois boa vontade e humanidade, apesar de importantes, não são suficientes já que oportunizar espaço para movimentos e exercícios de liberdade a uma turma de estudantes não é o mesmo que fazê-lo com apenas a um indivíduo só. A partir destas postulações, parte-se então em busca de recursos estratégicos

¹⁹ O Iluminismo foi um “movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo, especialmente o das doutrinas políticas e religiosas tradicionais; Filosofia das Luzes, Ilustração, Esclarecimento, Século das Luzes” (HOUAISS, 2012, n.p.).

para estabelecer, no contexto da aula, este necessário diálogo onde um polo é um indivíduo (o docente) e outro, uma coletividade (a turma).

4.2 O Amparo na Ação Docente

A ideia de amparo²⁰ encontra-se no discurso de vários autores, de modo esparso e muitas vezes sob outras denominações, como a utilizada por Machado (2008), “acolhimento”:

Para escrever, preciso que alguém me queira em forma de texto. Porém, para conseguir esse clima de *acolhimento do escrito do outro* ou, melhor seria dizer, *acolhimento do outro pela escrita* (formulações semelhantes na aparência, mas diferentes), são necessárias mudanças de atitudes cultivadas durante anos de escolaridade, num disciplinamento reiterado, como analisa Foucault, e controles que a escola fortalece continuamente e com esmero [...] (MACHADO, 2008, p. 271, grifo da autora).

Acolher, amparar, constitui-se, de modo geral, em uma postura que o docente precisa assumir quando sua meta é a promoção da escrita científica, de modo a oferecer ao aluno segurança para avançar no processo, não negando suas dimensões emocionais, mas ao contrário afirmando-as, socializando-as, explicitando-as, dando-lhes direito de existir. Apesar de existir uma carga assistencialista que pode ser associada à noção de amparo, aqui se pretende trabalhar com sua dimensão afetiva, sintetizada no conceito de Sennett (2001, p. 164): “[...] amparo – o amor que sustenta os outros [...]”, cujo contexto é o que se segue:

As formas dominantes de autoridade em nossa vida são destrutivas; falta-lhes amparo, e o amparo – o amor que sustenta os outros – é uma necessidade humana fundamental, tão básica quanto o alimento ou o sexo. A compaixão, a confiança e a tranquilização constituem qualidades que seria absurdo associar a essas figuras de autoridade no mundo adulto (SENNETT, 2001, p. 164).

²⁰ A ideia de amparo faz parte da hipótese desta pesquisa, tendo sido buscada e construída ao longo do processo, com fundamentos que se foram reunindo para tentar descrever uma ação docente capaz de desencadear a autoria. Não se trata de um conceito previamente delimitado antes do início da pesquisa, pelo contrário: consideramos que a descrição e a delimitação de amparo seja uma das contribuições ou resultados desta investigação. O termo “cuidado” foi cogitado durante o processo (sugestão do membro externo da banca de qualificação) como mais adequado para nomear este suporte que o professor oferta ao aluno que está prestes a escrever. Optamos, porém, por manter o primeiro, por entender que a ideia de cuidar está demasiado vinculada ao campo da Saúde, e na promoção da autoria não caberia pensar em uma ação unilateral para cura, mas em um momento prévio ao exercício de autonomia e autoridade por aquele que, fazendo-se autor, cura a si mesmo. Além disso, encontramos em Sennett (2001, p. 117) a definição de que “Cuidar dos outros é uma dádiva da autoridade, e ela só a confere desde que isso atenda a seus interesses”. No caso do professor, como ator social, seu papel é educar e emancipar, independentemente de interesses próprios. Se pensarmos que a tese aqui defendida é que o docente pode oportunizar a experiência de autoria a todos os estudantes que a desejem e busquem (ou mesmo despertar desejo naqueles que nunca a imaginaram possível para si), no contexto da graduação, é importante afastar a ideia de dádiva para que tal possibilidade se realize.

A diferença entre o amparo assistencialista e o amparo que o docente pode exercitar em sua ação reside nos fatos que sucedem o momento de amparar. Na ação que descrevemos, ampara-se momentaneamente o estudante, para que possa reconhecer no professor a figura do outro mais experiente, que lhe acena com a confiança de que será capaz de escrever e de ser autor. Instaura-se um vínculo a partir do qual a relação se reconfigura, com cada vez menos interferência do professor na escrita do aluno.

Algumas das experiências relatadas nos diários de campo, sobre episódios ocorridos em sala de aula, como a descrita abaixo, permitem compreender melhor esta necessidade de amparo afetivo e também visualizar as suas consequências na atitude dos estudantes e também no seu desempenho e progressos em termos de escrita e autoria.

A cada rodada de instruções-escrita-leitura, eu convidava quem quisesse para ler espontaneamente seu texto [...]. Vários alunos iam se candidatando (aliás, isso foi comum às oficinas de texto nesta turma, sempre íamos com aula até o último minuto porque muitos faziam questão de compartilhar em voz alta seus escritos). Nesta ocasião, percebi a turma bem mais solta para escrever do que na experiência anterior. E percebi que muitos ansiavam por mostrar seus textos – inclusive ficando agitados quando terminavam antes da turma, iniciando um burburinho que eu tinha de pedir para silenciar, porque ficavam mostrando seus escritos aos colegas vizinhos e comentando/rindo.

Em outra ocasião, quando o conteúdo a ser trabalhado na aula era a tipologia textual da dissertação, solicitei à turma que trouxesse para a aula algumas características deste tipo de texto. O resultado da busca dos estudantes foi um grande número de regras (extensão em linhas ou parágrafos, questões de flexão verbal, temas adequados/inadequados, entre outras). Percebendo o desconforto da turma com a maneira como íamos nos aproximando da abordagem, e querendo evitar que se retraíssem, pedi então que dissessem, em livre associação, o que lhes vinha à mente quando pensavam em textos dissertativos e o resultado foi registrado assim:

Surgiram ideias, em sua maioria, negativas: angústia, medo, medo de errar, regras, memórias de professores, memórias de aulas da escola. Dentre as memórias positivas, surgiu principalmente orgulho: orgulho de saber fazer dissertação, de ter tido bom desempenho no ENEM, de ter estudado isso há 30 anos quando a “a professora não era nem nascida”.

Como se vê, foi por não ignorar a dimensão afetiva daquela aula, da relação dos estudantes com a tipologia de texto que estavam aprendendo a escrever, que pudemos resgatar sentimentos positivos – que, embora existentes, estavam sendo obscurecidos pelo foco

exclusivo nas regras e modelos que o rumo da aula estava tomando. O simples compartilhamento da ansiedade serviu para desmistificar a escrita da dissertação, que talvez estivesse começando a parecer misteriosa para muitos: o mal estar não dito sempre traz consigo a sensação de solidão, o mal estar compartilhado dá a sensação de normalidade e a perspectiva de que pode ser superado. O amparo afetivo, neste caso, teve o efeito de desmistificação inclusive pelo depoimento dos colegas que afirmaram seu orgulho de saber – não era uma figura de autoridade e distante, mas um colega, um igual, que testemunhava a possibilidade de escrever a dissertação.

Exemplos como este a seguir revelam a importância de um ambiente propício ao aceite, por parte dos alunos, da tarefa de escrever:

O resultado neste dia não foi bom, porque havia uma avaliação no período seguinte e os alunos estavam agitados, ansiosos com isso. Eu inclusive comecei a aula deste dia daí: pedi que me contassem por que estavam agitados, e o que significava aquele evento para eles. De um jeito bem afobado, foram desabafando o quanto estavam nervosos, porque o trabalho era difícil. Uma preocupação que eu costumo ter nas aulas é de construir (esta construção é coletiva, mas liderada e mediada pelo professor, no meu entendimento) um ambiente acolhedor e propício para que todos se sintam respeitados e ouvidos por todos, justamente por entender que, quando o professor assume a postura de ‘eu ensino para quem quiser, aqui somos todos adultos e quem não se importa só prejudica a si mesmo’ afasta a turma, destrói o sentimento de solidariedade que deveria existir em uma sala de aula.

Apurando a percepção sobre o estado de ânimo da turma antes da escrita, criou-se certa cumplicidade, que envolve uma dimensão de reconhecimento e predispõe à cooperação. Sabendo-se percebidos e compreendidos pelo docente, os estudantes tendem a dedicar-lhe maior atenção. Da mesma forma, como o relato acima registra, o professor pode (e deve) ser o mediador para estabelecer um ambiente solidário na classe, que é essencial para o desenvolvimento da autoria porque ela demanda uma intensa exposição do estudante.

Ainda, nesta situação em que demonstra empatia com o estudante que vai se iniciar na escrita autoral, o professor tem oportunidade de garantir legitimação de sua autoridade, porque mostra que conhece – e é capaz de lidar com – os tipos de angústia que podem envolver a situação da escrita, os quais vão desde os sentimentos de confrontar-se com a folha em branco até questões situacionais, como alguma preocupação externa à aula que esteja tomando a atenção dos estudantes naquele dia.

Outro registro, de uma situação ocorrida com uma turma de cursinho pré-vestibular, mostra que o amparo afetivo pode ser uma abordagem adequada inclusive em outras circunstâncias não necessariamente relativas ao escrever na graduação:

[...] percebi um desconforto. Perguntei, então, a eles “você não têm a sensação de que, para fazer a prova de redação do vestibular, precisam saber tudo sobre todos os assuntos do mundo?” e a resposta foi uma concordância geral, e percebi expressões de alívio, de surpresa e de empatia em seus rostos. A partir daí, comecei a aula, [...].

Situações como a relatada acima mostram que não apenas crianças, mas adolescentes (como era o caso) e adultos (como na educação superior) frequentemente têm necessidade de um reforço de confiança por parte de alguém mais experiente, quando em face de uma situação desconhecida. Conforme La Taille (2008, p. 42), “Toda criança precisa que um adulto lhe diga, com feição e sinceridade: ‘Você pode!’”.

Como se entrevê, é preciso coragem do professor quando ele decide amparar seus alunos na trajetória para a autoria, pois ele próprio precisa expor-se ao imprevisto e às condições situacionais que não pode controlar ou não saiba resolver. Aos estudantes que escrevem, é preciso assumir os riscos próprios da condição de autor, mas também o professor que pretende ensinar-lhes não pode, ele próprio, se furtar a ocupar o espaço de autoria que lhe cabe, o que também implica em riscos. Pois para desmistificar o processo, nenhuma parte dele pode ser censurada – mesmo que isto implique tocar questões delicadas como dimensões subjetivas difíceis de revisitar e a necessária metalinguagem da aula, que, como visto, é um recurso a ser empregado para afastar a sensação de punição do momento da escrita. Desta forma, o amparo, ao final das contas, é mútuo – e o ensino então cumpre sua natureza dialógica.

Todavia, se restrito às questões de ordem emocional, o acolhimento do docente ao aluno não alcança seu objetivo, que é a produção escrita científica autoral. Aí entram as questões de ordem técnica, que são igualmente antídoto ao desamparo. É preciso ensinar como fazer. Porém de outra maneira que não seja oferecer um modelo ou apenas regras de formatação, pois os alunos tenderão, pelo respeito à autoridade do professor, a reproduzir os modelos, deixando de construir suas próprias possibilidades a partir de onde estão situados subjetivamente, isto é, desde a sua experiência subjetiva. A universidade é um território onde se falam linguagens próprias, estruturadas dentro de códigos e regras que lhes são característicos e precisam ser aprendidos. Aí se legitima a posição hierárquica do professor que, embora interlocutor, não está em pé de igualdade com seu aluno, porque acumula uma experiência que o autoriza a estabelecer regras e critérios para a avaliação desta escrita.

É do diálogo franco entre docente e estudante, sobre as etapas do processo de escrever, que se estabelece a relação pedagógica que resultará na aprendizagem do conhecimento novo. Entretanto, uma ressalva precisa ser feita, que é formulada por Machado

(2008): os professores que em geral se encarregam de ensinar a escrever, se é que escrever pode ser propriamente ensinado, como questiona a autora, nem sempre têm a experiência de escrita e autoria. Eles têm sim conhecimentos que lhes permite fazer uma avaliação e correção dos escritos de outrem: os professores de português. Nesse sentido parece condição importante ao professor, para promover a autoria junto aos estudantes, ter a experiência de escrever e publicar.

Podemos chamar de amparo técnico a esta segunda etapa (que pode iniciar logo depois de constatar que os alunos experimentam certa confiança no docente). É importante insistir que a apreciação da questão afetiva não deve obscurecer as dimensões técnicas do escrever e da autoria, pois a escrita acadêmico-científica é uma atividade limitada por códigos e regras que têm sua utilidade para garantir a adequada comunicação entre autor e leitor. Para o alcance da experiência de autoria pelo estudante, é necessário que o professor esteja disposto a explicitar e discutir as diferentes etapas do processo, que envolve muitas dimensões e investe-se de grande complexidade.

Fichte (1999, p. 51) se referiu a este tipo de atitude do mais experiente no contexto da universidade: “[...] o aluno percorre esse caminho sob a orientação de um professor já experiente e familiarizado com os recursos deste, caminho que o professor também já teve de percorrer, mas sem amparo e andando às escuras”. Destacamos o emprego do termo “amparo” já naquele contexto – Universidade de Berlim (cujo modelo era de pesquisa), início do século XVIII. O amparo faltava naquela época ao docente e provavelmente ainda falta hoje, duzentos anos depois. O que emerge como situação especial – mas não rara –, impeditiva ao professor de oferecer aos estudantes amparo, portanto, é que nem sempre ele mesmo tem claras as etapas do processo que pretende ensinar. Especialmente porque muitas vezes carece da experiência de escrever e ser autor. Frequentemente o próprio professor é um desamparado dentro do sistema universitário.

Como vimos, a partir de Carlino (2009), os docentes de todos os níveis, ao constatar o despreparo dos estudantes que recebe em termos do escrever, sentem este desamparo e têm como primeira reação culpabilizar o professor do nível anterior, que não teria feito seu trabalho a contento. O mesmo fez possivelmente esse professor, de modo que temos uma corrente de docentes desamparados que não assumem para si a tarefa de interromper o ciclo, alfabetizando (no sentido de alfabetização acadêmica, de Carlino) os estudantes para aquele novo contexto.

Um dos casos registrados em meus relatos refere-se à vez em que fui chamada pelas professoras de graduação responsáveis por uma disciplina de escrita científica (ao final da

qual os estudantes deveriam produzir um relatório) para auxiliar na formação dos estudantes, que estavam tendo muitas dificuldades em qualificar suas produções, apesar do empenho das docentes em corrigir e explicar os trabalhos:

Então, sem muito rótulo nem muito nome pra cada "conteúdo", fui dizendo a elas que meu trabalho naquela aula era de tradução, que eu ia dar algumas orientações sobre o que as professoras queriam dizer quando escreviam "aprofundar" ou "fazer parágrafo introdutório" na correção, por exemplo.

O que este evento ilustra é que as práticas de escrita no contexto educacional costumam acontecer envoltas por uma obscuridade que, entre outras razões, se explica por um impulso de autopreservação do professor que, não conhecendo o caminho para a autoria – caminho este que, como já explicou Fichte (1999), mesmo se existente pode ser acidental e atribuído à sorte, ou seja, não consciente para o sujeito que o percorre – não abre em sua aula espaço para a discussão dos percalços dessa caminhada, nem para a explicitação dos momentos que compõem a escrita de um trabalho acadêmico. E, por sinal, estes não têm padrão, podem ser muitos, dependendo do caminhante, sendo essa uma das dificuldades de ensinar o processo.

No caso descrito acima, em específico, a comunicação foi restabelecida por meio do reconhecimento das docentes da comunicação falha que estavam tendo com a turma. Sem que isso lhes deslegitimasse como autoridade na disciplina, chamaram um outro mais experiente do ponto de vista da escrita (não só que os alunos, mas que elas mesmas) para orientar a produção do texto acadêmico-científico de alguma forma. Tendo sido elas a convocarem o suporte externo, expuseram-se. Mas, assim, fortaleceram seu vínculo com os alunos que também se encontravam sem saber como continuar a produção do texto.

Contudo os registros que trazemos não têm apenas descrições de casos de sucesso na promoção da autoria e é importante dar atenção também àqueles em que não se alcançou o proposto. Estes, embora em menor número, demonstram a importância de uma variável que muitas vezes é esquecida quando se pensa o processo de aprendizagem: a mobilização individual do estudante. Embora aparentemente seja óbvia a importância de perceber a predisposição do estudante para aprender (ou ausência dela), frequentemente a aula é percebida como ato unilateral, em que o professor é responsável por planejar as atividades e estabelecer os objetivos da aula. Assim a ele cabe transmitir o conteúdo, estimular a aprendizagem e, se ela não acontece ou se dá de forma parcial, o docente pode acabar responsabilizado. Mas e os objetivos dos aprendizes?

O caso abaixo ilustra uma situação em que, apesar de todo o planejamento, da oferta de amparo e da orientação disponibilizada, nem todos os estudantes daquela turma estavam dispostos a se entregar à experiência da autoria – nem mesmo quando ela era um requisito para a aprovação na disciplina.

Finalizei a disciplina e dois alunos, que fizeram plágio no trabalho final, vieram gritar comigo no corredor, depois da aula, porque receberam nota zero... disseram que se mataram pra fazer o trabalho, não mereciam aquela nota. Se matar, na concepção deles, foi ficar horas copiando e colando um parágrafo de cada artigo diferente da internet. Com um detalhe: aquela foi a segunda vez que o trabalho me foi entregue com plágio, eu já havia dado uma oportunidade de refazer e apenas trocaram uma cópia integral de material da internet por uma compilação de vários parágrafos copiados de fontes diferentes.

Neste caso fica evidente tanto uma absoluta recusa ao amparo ofertado pelo docente quanto uma espécie de visão espelhada: o estudante não faz seu trabalho e crê que o professor também não o fará (não lerá seu escrito, não perceberá a reincidência do plágio). Esta situação ilustra a importância do reconhecimento mútuo, entre estudante e professor, para o avanço na experiência de autoria. Por exemplo, houve outra situação, semelhante mas com desfecho diferente: o acadêmico entregou um trabalho com plágio, teve oportunidade para refazer a tarefa (produção de um *paper*) e superou sua dificuldade inicial, produziu o texto.

Eu o chamei pra conversar, perguntei o que tinha levado a copiar da internet e disse a ele “Olha, não estou dando bronca, eu te chamei pra conversar porque estou te estendendo a mão, quero que você aprenda” (faí isso em um exercício daquela minha intuição de que saber-se amparado é necessário pra poder escrever o texto). Dias depois recebi um e-mail daquele aluno, dizendo: “Primeiramente gostaria de agradecer por sua compreensão, e pela chance que me foi dada. Tenha certeza de que estou me esforçando o máximo para compensar e demonstrar o quanto sou grato... O tema que escolhi é [...]. Estou buscando alguns autores e livros para ver os principais posicionamentos. Se puder me responder qual sua opinião [sic] a respeito do assunto”.

Isso nos mostra indícios de que a situação de desmotivação, frustração ou raiva dos estudantes pode ser contornada, principalmente se o docente estiver suficientemente no controle da situação para não ser reativo. Reforça-se aqui a necessidade do amparo como percepção do outro, enquanto “amor que sustenta o outro” de que fala Sennett (2001) conforme citamos anteriormente. O amor, ou afeto, é sempre personalíssimo e, portanto, o docente necessita de condições para dar um mínimo de atenção individual a cada indivíduo que escreve sob sua orientação. Esta proximidade é essencial para a desmistificação da escrita.

Já a manutenção da aura de mistério, admiração e idealização que envolve escritores profissionais, literários ou até acadêmicos, estabelece uma espécie de divisória de difícil transposição entre aqueles que dominam o escrever e aqueles que permanecem fora desse circuito²¹. E muitos deles, confortáveis nessa situação prestigiosa, têm pouco interesse em compartilhar seus processos de criação, construção e autoria.

[...] acreditamos que boa parte dos “problemas de redação” que resultam num texto truncado, confuso ou superficial se deva a uma atenção insuficiente às etapas da produção textual que estamos chamando de preliminares (GIRARDELLO, 2008, p. 288).

Esta constatação de Girardello parte de uma crença, difundida entre estudantes e professores, que é alimentada pela evidência de que os textos considerados bons apresentam coerência e coesão, ou seja, os que têm seus elementos organizados linguisticamente de modo que resulta em clareza. A menos que se abra a discussão, no contexto da sala da aula, sobre o fato de que o texto organizado é apenas a etapa final da escrita – resultante de uma sucessão de reescritas de versões anteriores confusas e truncadas como as em que incorre o estudante ao começar a escrever textos – os estudantes somente acessarão esta informação se tiverem coragem para se aventurar no desconhecido. Daí nossa proposta de que, admitidas as questões emocionais da tarefa de escrever, é importante dar instruções claras, desvelar os critérios de avaliação do produto final e, ao longo do processo, mostrar e discutir cada uma das etapas (sempre consideradas nos textos concretos produzidos a partir da subjetividade dos estudantes e não de um modelo padrão): escrita, reescritas, revisões, descartes de texto, mudanças de opinião etc.

Para isso, os estudantes devem poder recorrer ao auxílio de alguém que conheça o processo, por ter passado muitas vezes por ele, e esteja disposto a discutir o caminho que está sendo percorrido pelos alunos, interagindo e compartilhando as experiências, desmistificando o imaginário que cria estas barreiras idealizadoras. Colucci (2006), que analisa o processo de elaboração de teses a partir da Psicanálise, assinala o quanto o desamparo pode ter

²¹ É curioso o relato de Bianchetti (1998, 222-223), hoje autor reconhecido, sobre sua primeira experiência de desmistificação da autoria, marcada pelo desapontamento: “Meu primeiro contato com um escritor não foi menos decepcionante, num certo sentido. No primeiro ano do curso de Pedagogia, ao saber que o Pe. Ângelo Domingos Salvador, à época provincial dos Capuchinhos, encontrava-se em Passo Fundo e sendo que o seu livro *Cultura e educação brasileira* fazia parte da bibliografia da disciplina de História da Educação, propus ao professor da cadeira, fazermos um convite ao ilustre autor. Proposta aceita, coube-me a tarefa de convidá-lo e trazê-lo até a UPF. Convite aceito, no trajeto, o reverenciado – por mim! – autor pede-me se tenho em meu poder um exemplar do seu livro: ‘Sabe que eu não sei mais o que eu escrevi. Deixe eu dar uma olhada para ver sobre o que vou falar’! O mundo foi erodindo diante dos meus olhos e sob os meus pés: ‘Mas como, não lembra o que escreveu? Como é que pode?!’”.

consequências dramáticas para os sujeitos, que poderão estender-se para além do contexto acadêmico-científico, afetando outros âmbitos de sua vida.

O aluno enfrenta algum **desamparo** diante dos novos códigos, tendo ele mesmo que forjar modos de sobrevivência, além da metodologia de estudo e trabalho. Este **desamparo** pode ser apenas mais um móvel para o exercício de autonomia, mas pode também ser devastador, dependendo de sua extensão para o sujeito, comprometendo muito o sucesso do caminho iniciado (COLUCCI, 2006, p. 390, grifou-se).

A sensação de desamparo descrita pela autora se ilustra pelo desabafo de universitárias, em fase de produção de trabalho de conclusão de curso, a quem ministrei uma oficina de produção de texto acadêmico-científico:

[...] perguntei como elas se sentiam ao receber seu texto corrigido, falei algo como “eu queria ouvir vocês porque eu já li muito sobre este tema e vários autores relatam que os escreventes percebem uma espécie de violência no texto que é riscado, o que acham disso?”... Foi uma manifestação geral de se sentirem compreendidas por aquela descrição... começaram a vir os relatos.. “a gente se sente burra”... “a gente mexe, mexe, mexe e nunca está pronto”... “quando mais eu leio, mais ela diz que falta teoria, eu devo ser burra”... “eu não entendo”... “os professores nunca ficam satisfeitos” [...].

Se a sensação de desamparo ou angústia for inevitável – e atestam escritores profissionais que de fato ela está presente para a grande maioria deles (BRITO, 2006) – lidar com ela não é²². Quando se trata de autoria lidar com o desamparo parece inevitável, uma vez que ele tenderá a se instalar durante o processo. E desconstruir o tabu da escrita é uma forma importante de amparo. Machado, em sentido convergente, embora não se refira ao termo ou atitude de amparo, sugere:

*[...] compartilhar com os interessados uma compreensão multidimensional do campo que denomino *scriptológico* e da dimensão profundamente subjetiva e, ao mesmo tempo, social/cultural/histórica/econômica da escrita e do escrever, bem como das implicações do seu exercício para o sujeito e para a cultura, depreendendo dessa interpretação explicações para a inabilidade que a escola tem demonstrado quando se trata de promover o domínio e o usufruto dessa tecnologia tão simples, tão onipresente*

²² Neste sentido, vários autores discorrem sobre o valor da escrita epistolar para o exercício da escrita. Colucci (2006) relata a importância da correspondência com o parceiro Fliess para que Freud desenvolvesse suas teorias sobre psicanálise. Ferreira (2002) fala da construção de sua relação com a filha através da troca de cartas, e de como sentimentos podem ser elaborados por meio da escrita para o outro. Tais recursos são exemplo do amparo que ajuda a contornar as angústias do processo de escrever, pela certeza da interlocução, do acolhimento de saber-se desejado por um interlocutor que não julga, mas anseia por ler o escrito, como no poema de Machado (1999):

“Para escrever eu preciso supor que me queres
Acreditar que desejas meu corpo magro de papel
Crer que cobiças as curvas de minhas letras
E o fruto da minha mão.”

– e tão poderosa como uma arma – que é a escrita (MACHADO, 2008, p. 270, grifo da autora).

Portanto faz parte da oferta de amparo técnico ao estudante alertá-lo para o fato de que a escrita na educação superior não é senão uma nova linguagem, passível de ser aprendida – como já aprenderam aqueles que escrevem e publicam, expõem-se, não necessariamente todos seus professores de português, mas talvez alguns de seus próximos, e tantos estudantes que ocuparam e ocupam o espaço de escrevente, de autor.

Desta forma pode acabar se mostrando inevitável trabalhar com modelos quando se fala em escrever no contexto acadêmico – não necessariamente a ideia óbvia do modelo de trabalho, com formatação a ser copiada e número de páginas a ser preenchido, mas um modelo de autor a servir de inspiração e norte para aquele que dá seus primeiros passos na trajetória de escrevente. E o professor, que é o modelo mais próximo a servir de inspiração não pode se furtar a posicionar-se, corrigir, ensinar e apontar erros quando necessário.

O modelo então seria muito mais da ordem das atitudes do que textual. É nesse sentido que o professor pode se prestar à imitação pelo estudante: em sua atitude de abertura, acolhimento e intervenção nos textos, nessa alternância de outorgar liberdade e prover amparo quando a situação se torna pouco suportável para quem está dando os primeiros passos na autoria. Aqui pode emergir, então, um problema: se o professor é o modelo e não praticar a escrita e a autoria, como vai inspirar os alunos na direção pretendida?

Por outro lado, se o docente conhecer o processo que pretende desencadear, as possibilidades se multiplicam. Inclusive o momento da avaliação do escrito do estudante, se for aproveitado para explicitação dos pontos a serem aperfeiçoados no texto do aluno, é uma oportunidade para o exercício de amparo, de mostrar-lhe que, individualmente, é percebido e valorizado por seu professor. Considerações nesse sentido foram encontradas na exposição de Fichte (1999), em formulação que, embora proferida há duzentos anos, parece válida ainda e necessária.

Através destas elaborações por escrito, ensaia-se ao mesmo tempo a arte da apresentação por escrito de uma matéria científica; por essa razão, o mestre deve expressar em sua avaliação, sua opinião sobre a ordem, a concisão e a clareza da matéria apresentada (FICHTE, 1999, p. 37).

Este ato de apreciar a produção do discente é o meio pelo qual o professor transpõe a atitude do amparo e estabelece o vínculo, o reconhecimento. Amparar não é sinônimo de aplaudir, mas um passo que prepara para a evolução acadêmica do estudante. A avaliação é a

resposta do professor ao escrito produzido e é desejável que seja justa e criteriosa. É imperioso apontar os limites que ainda não foram superados quando ainda podem sê-lo. Strapazzon (2011) comenta o papel do educador como estimulante desse amadurecimento: “É preciso que os professores ‘puxem’ as aulas, sejam exigentes, que levem seus alunos para além dos seus desejos e conhecimentos. Uma boa educação deve auxiliar a criança a transpor seus limites para que se torne um adulto com maturidade”.

La Taille (2008), autor trabalhado na pesquisa de Strapazzon, destaca a importância da confiança para alcance da excelência. A escrita acadêmico-científica, especialmente na graduação, é um ensaio de busca de excelência, um contato com os procedimentos e linguagens da Ciência e sua busca pela permanente superação de limites. O autor ensina que para alcançar a excelência é importante “[...] transpor limites, ela mesma é um ‘ir além’” (LA TAILLE, 2008, p. 35-36).

Nesta concepção, então, a oferta de modelos a serem seguidos não é naturalmente danosa, pois o modelo pode realmente engessar e impedir o exercício da autoria mas também pode ser ponto de partida para além do qual se ir, uma entrada para um universo até então desconhecido, pois “No processo de produção de texto, essa luta se faz no rasgo. Como? No começo, se absorve um modelo daqui, outro de lá, até se conseguir o domínio suficiente para a transgressão, ou seja, para superar os modelos” (HEINIG, 2003, p. 93).

Isto significa que podemos e temos que mostrar aos estudantes quais são os limites da escrita acadêmico-científica, tanto para que possam aprendê-los quanto para que possam superá-los. A autoria, como vimos dizendo, é uma forma de transgressão. Mas a transgressão é um prerrogativa de quem conhece a norma que pretende violar e tem razões para fazê-lo. Carlino (2009, p. 36) relata uma experiência neste sentido:

Al inicio del curso, antes de que sean los alumnos los encargados de realizar estas síntesis, yo misma tomo nota de la primera y segunda clase y, en la tercera, llevo y reparto copias de mis registros, uno con forma narrativa y el otro, expositiva. Los leemos y analizamos para reflexionar sobre la diferencia entre narrar y exponer, sobre las diversas funciones de la escritura [...]. De este modo, presento la propuesta de que sean los alumnos los que se alternen para registrar/sintetizar las restantes clases. Mi participación como primera “sintetizadora” ofrece un modelo de texto y crea las condiciones para que los alumnos se comprometan con la tarea tanto como la docente. Acordamos que de allí en adelante se realizarán síntesis con predominancia expositiva, porque ésta es la trama discursiva que sirve para poner en primer plano los contenidos trabajados [...].

Da forma como a autora descreve, vê-se o movimento de amparar (os estudantes não são atirados ao desconhecido com a solicitação da tarefa) fazendo uso de uma espécie de modelo – neste caso, dois deles, um narrativo e outro expositivo. Coletivamente, a turma de

alunos analisa os modelos e, fazendo uso de critérios, faz a opção pelo modo que será mais adequado para registrar as sínteses das aulas. Com este movimento, os limites são definidos de forma não arbitrária, mas plena de sentido para todos os envolvidos.

A professora, com sua experiência, já sabe previamente que o modelo expositivo será mais apropriado para este fim, mas, por conhecer o caminho que a levou a esta conclusão, é capaz de orientar seus educandos para que o percorram também. Além disso, ao mostrar que sabe como fazer a atividade que solicita, ela não apenas alimenta a confiança dos aprendizes na possibilidade de realização da tarefa, mas simultaneamente constrói um vínculo de confiança com eles, que passam a reconhecer nela a figura do outro mais experiente. Estando preparado o ambiente de confiança mútua e autoconfiança na capacidade de escrever, pode-se abrir espaço para exercícios de liberdade nas experiências com a escrita.

4.3 A Liberdade na Ação Docente e na Experiência Discente

A autoria, sendo uma construção de um discurso pelo qual se faz um pronunciamento no espaço público, supõe que ao sujeito seja minimamente acessível o espaço que pretende ocupar. A folha em branco oferecida pelo professor representa um espaço público, e preenchê-la, quando o objetivo é promover a autoria, requer liberdade. Porém, o estudante vem de uma experiência onde essa oferta poucas vezes lhe foi feita. Na verdade, na sociedade em geral a liberdade não é estimulada, pelo contrário, abre-se mão dela muitas vezes em nome de outros valores supostamente mais nobres (reputação, dinheiro, *status* etc.).

Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos (BARTHES, 1992, p. 25)

Estando o estudante inserido na sociedade, a liberdade também para ele é uma proposta nova que se apresenta, para a qual não foi preparado. No caso da escrita e da autoria, a autorização por parte do professor e da compreensão e aceite por parte do estudante é crucial neste ponto. A propósito da autorização, o conceito de autoridade em Sennett (2001, p. 257) nos auxilia, quando afirma que “A autoridade fundamenta-se nas ilusões do milagre e do mistério, que são ilusões necessárias”.

O professor, no contexto da aula e da produção do texto, representa a figura de autoridade e, como já se discutiu até agora, comumente fundamenta sua posição na noção de que é o detentor de conhecimentos e também detentor da fórmula para produzir textos. A ideia do professor como possuidor de saber em oposição ao aprendiz tem sido fortemente questionada e não faltam argumentos nas pesquisas e publicações mostrando que ela não passa de uma ilusão, uma suposição que parece necessária ao funcionamento das instituições educativas.

Na contrapartida da atribuição de saber ao professor, ao estudante são acessíveis apenas as receitas (como os manuais de escrita científica), mas não a magia, não o elemento misterioso que transforma o modelo prévio em um novo texto, autoral. Apesar da naturalidade com que se convive com este fato – de que o docente acompanha o processo, solicita e avalia o texto, mas não conta ao estudante qual é o mistério do processo que transforma palavras em texto – ele é um paradoxo: como pretender a autoria se não se conhecem os mistérios do caminho que leva a ela?

Sennett, comentando a obra de Dostoiévski, lembra a instrumentalidade da noção de mistério para manutenção de uma autoridade repressora, que precisa que seus subordinados se percebam felizes, satisfeitos, para se manter no poder: “‘Milagre, mistério e autoridade’ – ou seja, uma autoridade repressiva superior – são ‘as três únicas forças capazes de dominar e manter perenemente ativa a consciência de que esses fracos rebeldes têm de sua felicidade’” (SENNETT, 2001, p. 257).

Este modelo de vivência da autoridade é bastante frequente na universidade. Os estudantes se beneficiam de certos acordos tácitos dentro das instituições, como, por exemplo, a autorização velada para burlar a solicitação de um texto autoral através da prática do plágio. Ainda que proibida, a conduta é comum e muito da tolerância que as instituições e os professores lhe dedicam se baseia no fato de que ela reforça a ideia de inacessibilidade da autoria: ninguém plagia um texto (ou o encomenda a terceiros) se acreditar em sua própria capacidade de produzi-lo. A mistificação da escrita contribui para a prática do plágio (e para o temor da figura do professor que não precisa destes recursos escusos, pois supostamente detém o saber que exige dos estudantes).

Certa ocasião, discutindo com uma turma sobre o tema do plágio, estimulei-os a admitir se e por que já haviam cometido tal conduta. Os registros dos diários de pesquisa mostram que os “[...] alunos admitiram ter feito plágio alguma vez, apontando os motivos: a) falta de tempo, b) interesse, c) desmotivação [o professor não lê, não percebe o plágio, etc]”. Eram depoimentos com ares de justificativa. Porém, provocados a refletir sobre os reflexos

deste comportamento sobre sua própria formação acadêmica, os estudantes experimentaram desconforto:

Perguntei a eles se eles acham que na universidade eles têm espaço para se constituir autores, sujeitos, se acham têm voz. Nas três turmas, disseram que não, com respostas variadas abrangendo: a) críticas ao curso e à fraqueza do ensino e professores que não levaram a sério a pesquisa e a escrita deles (lá no começo do curso, quando alegadamente ainda tentavam produzir com capricho seus escritos); b) falta de interesse deles mesmos em se fazer ouvidos; c) críticas à instituição que não dá espaço para os alunos [quando na verdade eu estava me referindo muito mais à postura ativa de eles fazerem esse espaço]; d) não se manifestaram.

Este desconforto é algo com que se tem de lidar quando é aberto espaço para pronunciar o que frequentemente é calado. O processo que se segue, porém, é interessante porque coloca em crise a relação de autoridade e desperta uma autorreflexão, como a descrita por Sennett (2001, p. 178): “como eu era sob a influência dessa autoridade?”. Abrir espaço para que o estudante critique a educação superior em que se insere, então, se mostra um caminho para induzir uma autocritica imprevista por ele, mas necessária para despertar o impulso de se reconhecer dentro dos discursos que professa e, se for o caso, romper com eles²³.

Esta crise da autoridade é trabalhada por Sennett (2001) a partir da dialética do senhor e do escravo, de Hegel²⁴.

O Hegel da *Fenomenologia* esclarece essa idéia, e o faz ao definir o **nascimento da liberdade – na consciência que o escravo tem de seu trabalho**. Em seguida ele descreve os estágios da liberdade por que passa o escravo. Existem quatro deles, e a passagem de um para outro ocorre quando o oprimido nega aquilo em que antes acreditou (SENNETT, 2001, p. 172, grifo nosso).

O estudante, em relação ao contexto institucional da universidade não é literalmente escravo, mas ocupa uma posição de submissão à autoridade. É do ponto de vista desta comparação que se observa que é necessária uma crise da autoridade do professor para que aconteça a autoria na escrita acadêmico-científica. Pode-se traçar um paralelo entre a proposição hegeliana da necessidade do oprimido de negar aquilo em que acreditara com o requisito foucaultiano para autoria que repetimos aqui: “Os textos, os livros, os discursos

²³ Correspondendo a um requisito para a autoria, na descrição de Foucault (1992), como já discutido no Capítulo 2.

²⁴ A menção à dialética do senhor e o escravo, de Hegel, foi introduzida no trabalho pela mão de Sennet, para cujos desenvolvimentos este tópico hegeliano é fundamental. Reconhecemos sua importância para a discussão que aqui trazemos, mas, compreendendo se tratar de autor de alta complexidade, neste momento não aprofundaremos o estudo que, oportunamente, na continuidade desta pesquisa (doutorado), poderá ser retomado.

começaram efectivamente a ter autores [...] na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores” (FOUCAULT, 1992, p. 47). O desafio do professor, como se vê, é conduzir um processo no qual é necessária uma crise de sua própria autoridade sem, contudo, perder a legitimidade de sua posição hierarquicamente superior.

O tratamento dado por Sennett (2001) ao conceito de autoridade é complexo e está associado à ideia de autonomia. De acordo com o autor, autonomia é “uma autoridade sem amor” (SENNETT, 2001, p. 117). A pessoa autônoma então pouco dependeria da autoridade do outro, seria pouco subjugada, e se constituiria uma autoridade perante os outros, dada sua aparência de independência e autoconfiança. Muitos professores adotam uma postura autônoma como meio de manutenção de sua autoridade, o que pode ser eficaz pois “Quem parece ser senhor de si tem uma força que intimida os outros” (SENNETT, 2001, p. 117).

Porém este caminho traz um elemento que pode ser nocivo à relação educacional, e principalmente à orientação da escrita para autoria, pois “Quando é mais necessária às outras do que necessita delas, a pessoa pode dar-se ao luxo de ser indiferente. [...] esses atos de indiferença sustentam a dominação” (SENNETT, 2001, p. 119). E, como vimos, onde houver dominação não pode haver autoria, que requer liberdade para romper com o que está vigente. O professor que não se mostra, não compartilha sua perícia, contribui para manter o entorno de mistério e magia e a distância entre quem pode conceber-se autor e quem não experimentou a autoria.

O acesso a esse suposto elemento mágico ou misterioso que mencionamos anteriormente passa necessariamente por colocar em contato a própria ideia e a ideia de outrem, que irão se entrosar e se integrar pela via da escrita. Aprender não seria outra coisa, no nível superior, do que integrar o já sabido com o novo (CARLINO, 2009), que se apresenta pela mão do professor. Não justapor esse novo ao já apreendido, mas modificar o já sabido a partir do novo que surpreende requer um processamento complexo que encontra caminho pela escrita e é muito difícil de se fazer, ou talvez até impossível, sem recorrer a registros e leitura do próprio texto. Daí a importância da liberdade, de se ter espaço novo para onde avançar.

Alguns exemplos da experiência docente com os estudantes ajudam a dar corpo a esse movimento necessário ao estudante para praticar autoria: implica o acesso a esse elemento desconhecido. Aliás é legítimo supor, diante da tradição que desde Sócrates vem tratando de tal questão, que muito do desconhecido que é descoberto no processo da escrita e da autoria se encontra dentro do próprio escrevente – não apenas em instruções e técnicas de

redação externas a ele. A ação do docente ao propor o processo deve esclarecer a imprescindibilidade de entregar-se a seus próprios pensamentos e sentimentos para que o texto aconteça:

Na aula anterior, solicitei que os alunos trouxessem um objeto que lhes fosse muito significativo, não revelando para que. No dia marcado, havia alguns alunos entusiasmados, ansiosos para mostrar seus objetos [...]. [...] passamos a aula quase toda em silêncio, com os alunos escrevendo. Disse que, conforme se sentissem à vontade, deveriam escrever o que seu objeto lhe inspirasse, não censurando nada nem se importando com a forma: poema, carta, prosa, etc. [...] Os alunos levaram quase a aula toda na produção deste texto, chamando a atenção o nível de entrega, pois foram longos minutos de silêncio e sem dispersar a atenção. [...] Então convidei aqueles que se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias [...] neste dia não consegui nem chegar perto do fim antes das 20h20, porque os relatos começaram a vir num fluxo cada vez mais intenso. Cada um que falava parecia encorajar mais dois ou três, que pediam a palavra, e era preciso estabelecer uma ordem, até que foi preciso anunciar que a aula estava acabando e encerrar.

Este relato ilustra que a liberdade, quando amparada, pode levar a um processo de autoconhecimento altamente motivador para a continuidade da escrita. A oportunidade de experimentar a fruição, sentido barthesiano (BARTHES, 1992) foi uma consequência planejada da ação docente, prevista e provocada: com a autorização para despreocupar-se com a forma e a orientação expressa de não censurar nada naquele momento.

Fischer (2005), a partir de suas experiências em sala de aula, defende a tese de que a fruição estética é um dos caminhos para a autoria, fruição esta que pode ser percebida como um exercício de liberdade porque permite acessar a dimensão milagrosa descrita por Sennett (2001). A fruição faz parte do conjunto de noções principais consideradas também por Barthes (1992). No caso de nossas experiências com alunos, ela se apresenta quando provocamos que os estudantes externem seus sentimentos por escrito, quando os estimulamos por meio de dispositivos que os fazem trazer para o texto elementos significativos de suas vidas.

Permitir que o desejo se ponha em marcha na escrita exige que os sujeitos possam se colocar subjetivamente naquilo que estão escrevendo, se engajar como pessoa naquilo que formulam por escrito. No caso acima, não conseguiam parar de escrever. E, depois, queriam ler seus textos em público, porque se tratava de testemunhos existenciais. Aqueles textos produzidos não lhes eram indiferentes, mas diziam de sua inserção no mundo, prenhes de sentido. A liberdade, como a que lhes ofereci, implica escolha e por consequência angústia (MACHADO, 2008), mas necessariamente envolvimento subjetivo, porque a angústia, ensina Barthes, é o medo de reconhecer-se insano:

Proximidade (identidade?) da fruição e do medo. O que repugna a uma tal aproximação não é evidentemente a idéia de que o medo é um sentimento desagradável – idéia banal – mas que é um sentimento *mediocrementemente indigno* [...]: é uma recusa da transgressão, uma loucura que se abandona com plena consciência. Para uma derradeira fatalidade, o sujeito que tem medo permanece sempre sujeito; quando muito depende da neurose (fala-se então de *angústia*, palavra nobre, palavra científica: mas o medo não é angústia) (BARTHES, 2010, p. 58).

É nesses casos que novas relações podem se estabelecer por escrito. Mas, para isso, refere Fischer, é preciso que haja possibilidade de que este escrevente se desloque

[...] para além de uma produção que se contenta meramente em decalcar, em aprazer-se com frases de efeito cansadas de habitar textos aqui e ali, frases que ainda insistimos em enunciar, sem lhes atribuir novas, criativas e inusitadas relações – relações que certamente podemos ousar estabelecer, a partir de uma maior liberdade com os próprios materiais empíricos com os quais lidamos, e também com os diferentes autores com quem conversamos (FISCHER, 2005, p. 132).

A liberdade de estabelecer relações entre ideias de diferentes autores e diferentes textos não está clara para a maioria dos alunos, acostumados a estudar um texto, apropriar-se de sua contribuição e responder de acordo, mostrando que entenderam a ideia transmitida pelo autor e souberam reproduzi-la. Estabelecer relações requer que o estudante se autorize (sendo primeiramente encorajado e autorizado pelo professor) a retalhar os textos e fazer o exercício de comparar fragmentos cujo teor justifica a comparação, pois estão se referindo a algo semelhante, por exemplo.

Quando o outro mais experiente autoriza o exercício de liberdade, entra-se no exercício de liberdade interna. O sujeito experimenta ser livre de si mesmo (seus próprios freios e amarras) e, satisfazendo-se com a sensação, passa a reivindicar a liberdade quando ela é negada. A este espaço para exercício de autonomia por parte do iniciante, diante do sagrado do texto de outrem, publicado, pode-se chamar liberdade – conceito que atravessa todos os campos das ciências humanas, sendo ele próprio um elemento intrínseco à condição humana.

[...] as mais distintas experiências podem ser pensadas nessa perspectiva, inclusive a prosaica experiência do estudo, da apresentação a tantos outros diferentes de nós, e que muitas vezes tratamos como algo ou alguém a domesticar, a normatizar, em suma, a reduzir à mesmidade; textos e autores que reduzimos a “pasta”, a pastiche, a monótona repetição do já dito (FISCHER, 2005, p. 120).

Escrever é um ato que requer do sujeito conhecer partes de si que somente lhe lhe serão acessíveis por meio das sucessivas escolhas que o processo de escrever impõe. “Para aqueles que lutam por certa autonomia, escolher é dilema frequente, senão cotidiano. Para

quem escreve, é constante” (MACHADO, 2008, p. 278). Assim, aquele que escreve não sabe, previamente, o que está por formular, e isto é especialmente verdadeiro no que se refere à escrita de um trabalho de pesquisa (MARQUES, 2001) – na escrita acadêmico-científica se escreve para que o texto seja exposto (e, portanto, recebido avaliado por outrem, o que pode implicar avaliação, crítica, admiração). No texto, que é um recorte do pensamento, é projetado um ponto de vista, que será percebido pelo outro como completo, acabado. Isso impõe ao autor um exercício ético, como introduzido anteriormente, para que faça escolhas quanto à forma e conteúdo do discurso que construirá (MACHADO, 2008).

É preciso, então, assumir os riscos de fazer as escolhas que fazem parte da produção do texto. Mas alcançar este estado de entrega à atividade de escrever não é fácil nem natural para o estudante escrevente, requer muito tempo, dimensão cada vez mais escassa na vida de sujeitos de qualquer idade contemporaneamente, e passa por métodos como o que Colucci (2006) chamou “escrita sob impulsão”:

Considerando que, para a pessoa que escreve, a escrita se dá dentro de um campo complexo de possibilidades e que o objeto tese ou dissertação é o produto final de um longo e tempestuoso processo composto de muitos “tempos” de escrita..., esta modalidade de escrita nos permite falar da experiência radical em que o autor se percebe como mero instrumento, objeto de uma impulsão que o conduz, quase à revelia. Pode-se dizer que a escrita sob impulsão é, ela mesma, uma busca por dizer algo do ainda não dito (COLUCCI, 2006, p 384).

Estes muitos tempos de escrita a que se refere a autora são as tomadas e retomadas, encontros, desencontros e reencontros do estudante autor com seu próprio texto. Não se produz um escrito acadêmico de um fôlego só, porque a cada avanço o próprio autor se transforma e, tendo a oportunidade de ser leitor de si, exerce a autocrítica ou mesmo autocensura (BIANCHETTI, 2002) que vai conduzindo a evolução do escrito até chegar à forma que considera apresentável, publicizável. Para viver estes tempos da escrita, porém, é preciso paciência e entrega ao processo, o que só se alcança com o comprometimento pessoal efetivo do escrevente. Todas as ameaças – de avaliação, de reprovação, de humilhação, trazidas à tona por pesquisadores (PEREIRA, 2008; RODRIGUES; MACHADO, 2010) – não são o bastante para mobilizar um estudante a escrever²⁵. A ação do professor, neste caso, é

²⁵ Cabe retomar o pensamento de Silva (2008, p. 360): “Torna-se vital a reflexão sobre a prática do plágio entre os graduandos, professores em formação, visto ser esse um problema que tem tomado proporções críticas, pois roubar de si mesmo a possibilidade de um outro pensar, da inventividade, é um preço muito caro que o sujeito tem a pagar”. A problematização do plágio, sobretudo no ambiente educacional, é uma emergência do contexto contemporâneo da educação superior tal como está sendo discutida aqui nesta dissertação. É uma conduta de complexidade mais ampla do que suas dimensões jurídicas objetivas, pois envolve as dimensões

mais proveitosa se conseguir, no contexto do ensino, mostrar ao aluno o lado positivo de enfrentar esta tarefa, a satisfação que o usufruto da liberdade proporciona a quem ousa buscá-la, mesmo que para isso seja preciso dominar uma nova linguagem, submeter-se a um novo código e trabalhar insistentemente.

Esta questão da língua falada no meio acadêmico já fora abordada por Fichte (1999) no início do século XIX, sugerindo que os problemas de comunicação – e a natureza de tradução do trabalho do professor – sejam questões inerentes à natureza das instituições científicas superiores, como a universidade, desde sua concepção. O domínio destas linguagens, então, conduziria à possibilidade de exercícios de autonomia, como descreve o autor, caracterizando um exemplo destas recompensas ao exercício de autoria que o docente deve buscar apresentar ao estudante:

Tal conhecimento da língua, por mais necessário que seja, parece algo fácil a ser aprendido se levamos em conta que o jovem – sobretudo pela aprendizagem das línguas de um outro mundo, aprendizagem que produz uma representação verbal inteiramente diferente dos conceitos – é liberado, sem percebê-lo, do mecanismo com que a língua inata moderna o prende, como se não pudesse ser diferente; em consequência, ele é induzido, sem fazer grandes esforços, à liberdade na formulação conceitual. Ademais, ao interpretar os autores e ao ser confrontado com a matéria mais fácil e já pronta, ele aprende a mover sua reflexão, como bem lhe convém, e a dirigi-la para uma determinada finalidade, e a não desistir do trabalho antes de alcançar a finalidade que se propôs (FICHTE, 1999, p. 39).

Então quando o sujeito está familiarizado com o contexto onde inserirá seu discurso, com a linguagem falada neste ambiente, poderá sentir-se seguro o suficiente para ousar pronunciar-se. A recepção a seu escrito – e, incluída aí, a avaliação – não será mais um processo desconhecido e hostil, mas familiar e passível de alguma flexibilidade, que é própria da atividade de interlocução. Mesmo estando claros os limites, previamente acordados – e garantidores da cientificidade do escrito, no caso dos textos acadêmicos – é preciso que lhe seja assegurada liberdade para experimentar neste contexto onde deverá inserir seu texto ao final da tarefa, o qual é novo para si. É preciso que o professor lhe dê oportunidade inclusive para errar, pois o erro é indissociável do processo de aprendizado, não fazendo sentido solicitar um texto pronto logo na sequência da proposta da tarefa de escrever.

[...] praticamos como proposta uma ampliação da compreensão do universo *scriptológico*, autorizando, com base em tal entendimento, que cada um encontre formas de usufruir da liberdade que a folha em branco outorga, pois, finalmente, não é possível aprimorar uma página em branco, pura e imaculada. Mas é possível trabalhar

sobre uma página preenchida, mesmo que desajeitada, plena de erros e insignificâncias. A censura prévia é imobilizadora e nos deixa paralisados diante da folha virgem, ao passo que a leitura crítica sobre a página preenchida permite acréscimos, rasuras, permutações e substituições [...] (MACHADO, 2008, p. 285).

Se as regras, em vez de orientar, contiverem a individualidade daquele que escreve, o produto final pode ser um texto digno de ser chamado “bem escrito”, mas longe de ser um exercício de autoria. O produto da escrita científica sem liberdade, portanto, é um simulacro de escrita científica (TRZENIAK *et al.*, 2012). Por esta razão, a liberdade precisa ser parte priorizada da dinâmica das instituições de educação superior, como se posiciona Furlani:

A qualidade da vida humana fundamenta-se em dois valores éticos: *liberdade e equidade*, os quais, corretamente conjugados, deverão refletir, em um contexto cultural específico, uma experiência cujo critério-chave será o desenvolvimento da qualidade de vida humana, preservando os espaços de opção individual e promoção coletiva. A nosso ver, a preservação desses espaços deve ser entendida e delimitada pelo contexto específico da instituição universitária [...] (FURLANI, 2001, p. 24-25).

Há uma necessidade constatada, contudo, de avançar em busca das estratégias que, adotadas pelo docente, permitirão dentro da aula um ambiente propício para os exercícios de liberdade amparada. Um destes caminhos pode ser o da arte.

Ciência e arte são modalidades dialéticas de um mesmo processo mental. As *entidades artificiais* (e sublinho o sintagma), como já disse Luis Racionero, que compõem a arte são *previamente inexistentes*, como as da ciência. Nossos golens de palavras e nossos labirintos de imagens não diferem, em essência, das fórmulas, dos signos, dos parâmetros, das funções, dos gráficos e leis que compõem os conjuntos de *relações simbólicas* de qualquer ciência. Até o final do século XVII a mesma *techné* comandava os dois fenômenos, arte e ciência. Sem o conhecimento da perspectiva, Leonardo da Vinci não teria sido possível. O *Sturm und Drang* é que transformou essa excisão numa condição intrínseca. E que é completamente falsa. E injusta. Assim que deixarmos o romantismo para trás, haveremos de reintegrar esses dois processos e nos livraremos do preconceito que causou essa triste separação (KIEFER, 2012, p. 6, grifo do autor).

A questão da relação da fruição estética com a fruição da escrita também é mencionada por Fischer (2005) e ambos são exercícios de liberdade que cabem no espaço da aula e são pertinentes, também, ao contexto da educação. Todavia vemos que liberdade e educação não são categorias frequentemente associadas, nem mesmo no campo teórico. Exemplificando, uma busca no banco de teses da CAPES pela expressão “liberdade e educação”, sem limitação cronológica ou de nível, mostra apenas dois resultados²⁶.

²⁶ Educação e liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira na década de 80 (SILVA, A.; 2007) e Educação e liberdade no Estado democrático: fundamento axiológico e estrutura normativa do direito à educação na Ordem Constitucional Brasileira (CAMPOS, 2009).

Às vezes, ou quase sempre, o exercício da liberdade precisa ser autorizado, como dito acima. Por exemplo, para se escrever sobre o que não se sabe, como refere Barthes (1992) que é necessário na perspectiva da pesquisa, é preciso sentir-se livre o suficiente para errar sem medo de punição. É preciso reconhecer que o não saber pode ser sinal de maturidade e não de fragilidade. A liberdade implica a errância e, portanto, o erro, a caminhada errática, o ensaio e o erro que levarão a surpresas e à descoberta do novo.

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de saber possível (BARTHES, 1992, p. 47, grifo do autor).

Por esta linha, os próprios professores que “ensinam o que sabem”, ou ao menos supõem ensinar como escrever, de acordo com Barthes (1992), estariam ainda estagnados em uma fase inicial de um amadurecimento intelectual e profissional. Pelo contrário, o ensino da escrita autoral deve seguir pelo caminho do desaprendizado: autorizar aos alunos a – ainda que para se lembrar depois – esquecer-se dos modelos prontos, esquecer-se das regras prévias, soltar a imaginação.

Quanto à imaginação, aliás, convém observar a conclusão de Sennett, segundo o qual ela é também necessária para legitimar a autoridade:

A crença na autoridade visível e legível não é um reflexo prático do mundo público; é uma demanda imaginativa feita a esse mundo. É também uma demanda idealista. Pretender que o poder seja protetor e restrito é irreal – ou, pelo menos, essa é a versão da realidade que nossos dominadores inculcaram em nós. A própria autoridade, no entanto, é, intrinsecamente, um ato de imaginação (SENNETT, 2001, p. 260).

É paradoxal a ideia de que a mesma imaginação necessária para exercitar a autoria é aquela que constitui a autoridade do professor que conduz a produção do texto. Se a legitimidade do docente se assenta na presunção (uma forma de imaginação, porque abstrata e subjetiva) de que sabe fazer o que solicita ao estudante (uma escrita autoral), e se o estudante é capaz de este exercício de suposição, posto que reconhece tal autoridade, então ao estudante é acessível imaginar também que ele próprio pode acessar este saber/poder que reconhece no outro. Afinal, como o mesmo autor lembra, é preciso relativizar essa suposição de autoridade em algum momento, ou “[...] tudo que houver será absoluto” (SENNETT, 2001, p. 260).

E precisamente aí surge um elemento novo nesta discussão, e que parece indicar novas possibilidades de abordagem ao problema desta pesquisa, para além (ou junto) da ideia de dar liberdade e ofertar amparo: o reconhecimento mútuo entre os sujeitos da situação da escrita científica.

4.4 Reconhecimento Mútuo entre Docente e Discente

Existe uma grande complexidade de elementos e de forças que incidem na relação entre docente e discente, alguns dos quais apontamos até aqui. Além de todas as questões externas aos sujeitos, há questões de ordem relacional, individual, como destaca Bianchetti (1998, p. 223): “[...] na condição de professor universitário, tenho claro o quanto há de intercomplementar na situação de professores e alunos, mediatizados pelo contexto”.

Uma das chaves para se compreender o relacionamento entre docente e discente é a questão do reconhecimento entre si, que pode ser entendido como

[...] um misto de políticas universais e políticas da diferença. Para alcançar a possibilidade de auto-realização, as pessoas lutam, simultaneamente, por dignidade e para que suas particularidades sejam reconhecidas. Fazem-no em esferas íntimas e públicas de interação social (MENDONÇA *apud* MACHADO; LORENZINI, 2012, p. 32).

Isso implica dizer que o reconhecimento pode ser acessado no âmbito da coletividade mas também de forma pessoal, dentro das relações, o que interessa para esta discussão sobre a ação docente. Sennett, ainda a partir de Hegel, descreve a importância do reconhecimento mútuo para a experiência de liberdade.

No que talvez seja o capítulo mais famoso da *Fenomenologia*, “O senhor e o escravo”, Hegel fornece uma definição sucinta desse termo. Logo no início do capítulo, escreve que o ser humano inteiro “só existe ao ser reconhecido”. Isso implica um “processo de reconhecimento [mútuo]”. (SENNETT, 2001, p. 169).

E é neste ponto que o conceito de reconhecimento se encontra com a autoria na educação superior. Reconhecer é saber ver o que há de original no outro, suas particularidades, que fazem dele único e são os pontos de partida para que avance na construção e apreensão de novos conhecimentos, explorando suas potencialidades. É este o caminho para a ruptura com o que vem antes – condição para autoria, que de alguma forma

converge com os desenvolvimentos de Foucault (1992) –, a possível transgressão que viabiliza a autoria.

Como dissemos anteriormente, é importante que, em um momento de abordagem, o professor ofereça ao estudante amparo – em forma afetiva e de orientações precisas sobre a escrita – e que, na sequência, saiba permitir que experimente a liberdade de escrever sem medo das consequências. O desenrolar deste processo é o reconhecimento. Trata-se de um momento – que não pode ser cronologicamente precisado, mas percebido dentro do processo – em que se supera a possibilidade de que o amparo seja uma manifestação de paternalismo porque entram em cena os critérios e limites da relação.

Assim, o docente explicita ao estudante suas expectativas e o fato de que reconhece nele a potencialidade para preenchê-las; e o discente, por sua vez, cresce em autoconfiança porque seu reconhecimento pelo saber do professor lhe serve como garantia de que a expectativa pode ser preenchida – como no relato de Bianchetti, escrito em reconhecimento a seu professor Elli Benincá:

Sua confiança e sua crença de que a gente poderia fazer um trabalho melhor e se superar, se constituíam num contagiante e estimulador desafio. O respeito que ele veio granjeando, tanto dos seus colegas, quanto dos seus alunos, advinha da postura traduzida na máxima insistentemente repetida e vivenciada: “a sala de aula é um lugar sagrado” (BIANCHETTI, 1998, 225-226).

Na ação docente, a mais explícita forma de ofertar reconhecimento a um estudante é por meio de uma avaliação justa, criteriosa e transparente.

Em relação à dinâmica do processo ensino-aprendizagem, ousou levantar a hipótese segundo a qual um dos maiores problemas que se interpõe entre o escrito e o escritor; entre os escritos e os leitores; entre os escritores e os leitores e entre o atual leitor e o virtual escritor, é a forma como a escola concebe e implementa o processo de avaliação – a ponta do iceberg ou a face mais visível do fracasso da escola hoje. Concebida não enquanto processo, mais sim como um ato, um ponto de chegada, é atribuída à avaliação, uma função que se esgota nos estreitos limites do pragmatismo utilitarista, relacionados a uma classificação e julgamento (BIANCHETTI, 1998, 228-229).

Esta avaliação vista como ponto de chegada de que fala o autor, no caso da escrita, se ilustra com situações comuns como quando textos são solicitados aos estudantes e não são lidos pelo professor, nem sequer devolvidos, ou ainda são corrigidos mas devolvidos com instruções vagas como “está incompleto” e “refazer”, em um ritual que se cumpre de forma mecânica, como descreve Evangelista (2002). As consequências são conhecidas: ojeriza à escrita, falta de vontade de escrever, desistência de tentar e finalmente a progressão no

sistema educacional, chegando até mesmo ao *stricto sensu* sem saber como produzir um texto (BIANCHETTI; MACHADO, 2006).

A avaliação do escrito acadêmico-científico é mais rica quando corresponde a uma memória do trajeto percorrido naquela disciplina ou curso, valorizando o processo da escrita (e seus múltiplos avanços e retrocessos, descartes e reescritas). Quando, por outro lado, a avaliação do escrito não é feita com seriedade, pode se estabelecer uma barreira para autoria, pois o escrevente fica sem motivação para se pronunciar, sente que inscreveria seu dizer em uma discursividade medíocre.

A avaliação e, mais extensivamente, todo o processo ensino-aprendizagem, na forma como predominantemente se concretiza hoje, aproxima-se muito da dupla condição de Sísifo: de um lado, é um embuste ou melhor, uma relação entre embusteiros. Ratifica-se um acordo tácito entre professores e alunos, ganhando substância num pacto de mediocridade onde um faz que ensina e outro faz que aprende. Não há cobranças, não há desafios. De outro lado, tanto o processo quanto os resultados, se revestem de uma inutilidade, não admirando que o espaço-tempo escolar seja vivenciado como uma rotina bocejante, levando professores e alunos ao ceticismo, quanto não, o que é pior, ao cinismo (BIANCHETTI, 1998, p. 229-230).

Este quadro é negativo, pois, quando isso acontece, a educação, em vez de libertar, oprime. E a escrita, que é um meio eficaz para a emancipação do sujeito – quando passa pela experiência da autoria – torna-se igualmente eficaz meio de subjugação. Assim, “[...] o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 1992, p. 43).

Os processos de ensino e de avaliação, em geral, trabalham com uma rigidez na qual se considera positivo aquilo que é previsível. Qualquer fato que surpreenda o planejamento, em Educação, costuma ser recebido como desvio ou frustração. A educação em geral (escola, universidade) dá pouco espaço para a experimentação.

A experimentação, a criação, a descoberta e a invenção devem constituir a forma moderna do ensino universitário, de sua instrução e de sua formação. Com todas as suas insuficiências, a universidade é o lugar adequado para esse empreendimento, que lhe permite ligar-se imediatamente ao grande complexo industrial, rural, administrativo, social e cultural da sociedade. Para falar a verdade, acho que a universidade já dispõe de meios para realizar muito mais do que vem realizando, desde que se reestruturasse no sentido da experimentação e da convergência e não no da formação e da divergência que a vem caracterizando até agora (PIGNATARI, 2002, p. 77).

Para que haja a abertura do necessário espaço para exercício de liberdade por parte do estudante que escreve, possibilitando a autoria, é então indispensável a transparência, por parte do professor, quanto ao procedimento posterior ao texto, ou seja, como será recebido o

produto da escrita do aluno. É algo como avisar que não será avaliado como se fosse um escritor experiente mas como o aprendiz que de fato é. Um modo de fazer isso é apresentando critérios de avaliação condizentes com o que foi ensinado, como foi possível testar em várias situações, uma delas registrada no seguinte relato:

Tomei o cuidado de passar a eles por escrito os critérios de avaliação, até para que não haja perigo de confundirem a minha proposta de parceria, amparo e liberdade com uma proposta de “vadiagem autorizada”. Mas, ainda assim, fiz de modo a oferecer o máximo de segurança possível: os critérios estão postos, não vai ter ditadura da caneta vermelha. A correção não será arbitrária, quero dizer.

Revela-se neste trecho a preocupação do professor com o reconhecimento de si. As dúvidas sobre a aceitação de sua proposta didática, o envolvimento da turma e o respeito a uma metodologia de trabalho fora do tradicional são legítimas. A formalização e discussão dos critérios com que seriam avaliados aqueles trabalhos foi o caminho encontrado para sinalizar claramente à turma que a liberdade dada tinha um propósito – naquele caso, a autoria.

Outro modo de marcar que o estudante será reconhecido em sua condição de aprendiz, para diminuir a ansiedade diante da escrita, é admitindo, desde logo, a reescrita como parte do processo, valorizando-a como parte da tarefa de todos os estudantes e não apenas como punição para o aluno que tenha desempenho considerado insuficiente, como procedido na experiência que se segue:

Pedi também que me entreguem este material em duas versões: a primeira delas, para que eu corrija; a segunda, 15 dias depois, na versão final. A ideia é que, em vez de entregar o trabalho para ganhar uma nota, coloquemos o foco no fazer o trabalho para aprender.

À autoridade, inclusive o professor, cabe a responsabilidade de reconhecer em seus subordinados tanto aquilo que é positivo quanto o negativo. Reconhecimento tem a ver com receber recompensas e pagar preços, assim como autoria. Isso porque a individualização é um processo que requer que se destaquem as singularidades de cada um, requer uma exposição de algo que é íntimo. Por isso, “É preciso sentir-se suficientemente reconhecido, autorizado, para usar da autoridade e da autonomia que o conhecimento, quando aliado ao reconhecimento, outorga” (MACHADO; LORENZINI, 2012, p. 43).

O processo de reconhecimento mútuo, como apontado por Sennett (2001), é um modo de existir. Percebendo o outro e sendo por ele percebido, o indivíduo se significa e pode explorar partes de si que só acessa por meio desta relação. Quando o estudante é reconhecido

pelo professor como alguém que tem algo a dizer e é capaz de fazê-lo, por escrito, transfere a ele uma carga importante de confiança. É o amparo. Mas a confiança dada só se transfigura em autoconfiança porque o estudante pôde reconhecer no professor um outro mais experiente.

Na escrita acadêmico-científica da graduação, quando os dois polos desta relação são capazes de se reconhecer, se avaliar com critérios transparentes, e com liberdade para expor a si mesmos sem receio de censura, dá-se a possibilidade da promoção da autoria, pois

[...] somente ao aprendermos a nos retirar da esfera da autoridade é que podemos reingressar nela, com senso de seus limites e sabendo como as ordens e a obediência podem ser modificados, para que nossas verdadeiras necessidades de proteção e reafirmação sejam atendidas (SENNETT, 2001, p. 178).

Quando fala em atender as necessidades de proteção, Sennett nos remete de novo à ideia do afeto nas relações humanas, afeto este que pode coexistir com a hierarquia, com a autoridade e com as formalidades que são próprias da universidade tanto quanto as liberdades.

O reconhecimento mútuo entre o docente e o discente é o produto desta relação respeitosa e a escrita autoral, como vimos, é um caminho possível para alcançá-lo, pois

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito dos homens (BARTHES, 1992, p. 19, grifo do autor).

Assim, com Barthes, chegamos ao final (por enquanto) desta dissertação com uma descoberta de um caminho possível, que colecionou momentos de sucesso e de imprevisibilidades. Os diários de pesquisa que revisitamos foram fruto de escritas de fruição, tentativas de autoconhecimento. Agora, públicos em parte, e elaborados, podem servir como ponto de partida a outros que venham depois, e que irão mais longe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da inquietude de uma professora-revisora-escrevente em busca de um caminho. Após anos de lida com os textos de si e de outrem, o ingresso no *stricto sensu* foi a oportunidade de sistematizar as experiências e lançar sobre elas um olhar mais maduro. Mais maduro, e não mais solitário: com a publicização daqueles diários e com o diálogo com os autores pesquisados, a experiência foi enriquecida e multiplicou. Pela inserção do que era privado no espaço público, enriqueceu-se o discurso, fez-se uma experiência de autoria.

Alguns movimentos se desencadearam a partir do encontro de autora e orientadora, e do desenvolvimento desta pesquisa. Em 2012, foi criado um Grupo de Pesquisa (GP), no Diretório de GP do CNPq, intitulado *Laboratório de Escritas e Autorias: travessias entre subjetividade, senso comum e cultura acadêmico-científica*, coordenado pela Doutora Ana Maria Netto Machado, orientadora desta pesquisa, e com participação da autora. Integram o grupo um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que tomam como objeto de pesquisa, ou de suas práticas, a escrita ou a autoria, ou ambas, em suas diversas manifestações.

Estes autores, que trabalham e residem em outros estados e países, muitos deles referenciais do estudo desenvolvido para esta dissertação, terão o seu primeiro encontro presencial durante um seminário, a realizar-se em agosto de 2013, cuja meta é avançar no conhecimento e estratégias para fazer face ao desafio das dificuldades de escrita na educação superior – conforme comentamos no Capítulo 3 – e, principalmente, trazer novos resultados e soluções. O seminário tem o financiamento da FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.

Esta informação é relevante porque mostra nossa preocupação constante de ir além dos desenvolvimentos teóricos e fazer dos esforços de pesquisa subsídios para ações concretas que possam contribuir para impactar a realidade e solucionar os problemas que motivaram este estudo. Esta dissertação, como dissemos no Capítulo 1, de alguma forma pratica o discurso que professa, pois nasce de exercícios de autoria (inscrição dos diários de pesquisa no espaço público) e da coragem de transgredir o usual.

Com esta metalinguagem, partimos da construção histórica realizada por Foucault (1992) em torno da possibilidade ou impossibilidade de conceituar autoria. Com auxílio de clássicos e contemporâneos, esboçamos possibilidades de exercício de escrita e de autoria no contexto da universidade. Esta escrita acadêmico-científica tem seu próprio código, é uma nova linguagem a ser dominada, como vimos em Fichte (1999), requer uma nova alfabetização, como ensina Carlino (2009). Ser autor é transgredir, correr riscos a que só nos expomos se soltarmos os freios que nos impedem de viver nossos desejos. Escrever pode ser um prazer como afirma Barthes (1992; 2010).

Ser professor também pode ser um prazer, mas nem sempre é fácil: quando se trata de orientar os estudantes pelas trilhas da escrita, é preciso uma porção de teorias e também coragem – nossas concepções, de que nem sempre nos damos conta, nos movem e definem o estilo de docência que temos, como descrevem Orlandi (2001) e Koch (2011). E temos que olhar para nós mesmos e exercitar a autocritica, ser capazes de refletir honestamente sobre nossa prática, como aponta Bianchetti (2002).

Com este movimento, chegamos à hipótese que norteou esta investigação. Cogitamos, desde o início, que o caminho para a autoria na universidade passava pela oferta de amparo e liberdade pelo docente ao discente. Este modo de proceder se mostrou possível, mas o aprofundamento da análise mostrou um elemento que estava subentendido naquele momento inicial: o reconhecimento mútuo.

A ideia de amparo foi objeto de intensa reflexão, esteve o tempo todo a ser renomeada por ser um conceito difícil de delimitar. Já perto do fim da pesquisa, tendo-o encontrado literalmente nas palavras de Sennett (2001) – que também menciona seu oposto, o desamparo – mantivemos este termo para a ação docente no início do processo de experimentação da autoria pelo estudante.

Consideramos que o amparo pode ser uma eficaz abordagem inicial para este processo, a qual se dá em dois momentos – não necessariamente separados de forma cronológica, mas tendo características diversas e complementares. De um lado, amparo afetivo: conquistar a atenção do estudante mostrando que sua angústia diante da escrita não é uma incapacidade ou segredo seu, mas uma reação comum a qualquer pessoa que escreve e parte indissociável do processo de escrita. Assim se estabelece um vínculo entre docente e discente, a partir da empatia e da troca de experiências. Com este recurso, cativa-se a atenção do estudante, crucial para dar seguimento ao caminho para a autoria.

De outro lado, oferece-se, um amparo de ordem técnica, que é o desvelamento das etapas do texto, as instruções, que serão efetivas apenas se trabalhadas a partir das próprias

produções dos estudantes. É essencial que não sejam genéricas, do tipo dos manuais de escrita que trazem modelos supostamente válidos para todos em toda circunstância. Isso porque o amparo afetivo sozinho não é o bastante para a autoria, porque escrever, sobretudo na escrita científica, tem características de linguagem que precisam ser conhecidas pelo sujeito, para se inserir na discursividade (FOUCAULT, 1992) e no mundo letrado (SILVEIRA, 2012).

Amparados os sujeitos, é possível despertar neles um movimento, isto é, por em marcha seu desejo (BARTHES, 1992). É o momento de dar liberdade, não censurar. Nesta etapa do processo o professor autoriza que sejam pronunciados os discursos, que seja revelado no escrito aquilo que vai no íntimo do escrevente. É o momento de assumir como parte do processo o erro, a reescrita, as angústias (MACHADO, 2008).

Para que isso ocorra, é preciso que se identifique o sentido da escrita para o escrevente – e, quando não há, que se faça o necessário movimento no sentido de que o próprio estudante atribua um significado pessoal ao que escreve. Pois é só quando tem algo a dizer que o sujeito se sente mobilizado a fazê-lo, mesmo que para isso tenha de se aventurar em terreno desconhecido. Esta etapa do trabalho se caracteriza pela experimentação da liberdade por parte do estudante, uma liberdade autorizada e estimulada pelo professor que conduz à escrita.

Nas experiências registradas, muitas foram as reações e consequências deste momento. E, de modo geral, podem ser momentos em que o professor questiona se está conduzindo a experiência pedagógica pelo melhor caminho, pois a concessão da liberdade torna o desfecho da experiência menos previsível. Surpresas, tanto agradáveis como desagradáveis, como as que descrevemos ao longo do trabalho, são parte do processo.

Nesta caminhada para a autoria, o docente precisa estar preparado para suportar a instabilidade, amparar e amparar-se nos momentos em que há recuos ou resistência dos estudantes, ou quando eles se refugiam nos dispositivos conhecidos que os enclausuram na cópia, no plágio, no desengajamento subjetivo para com seus próprios escritos, desvalorizando o professor, a instituição e a si próprios como vimos num dos exemplos citados. É inevitável que o docente se exponha, pois quando oferece realmente espaço para experimentação da liberdade, autoriza voluntariamente a seus discentes a transgressão. É uma questão lógica: para dizer o que se diz cotidianamente, sob os limites do socialmente aceito, não é preciso ampliação da liberdade.

Entretanto, como nos mostram várias das experiências registradas, é bastante possível suportar as imprevisibilidades da liberdade, pois uma de suas consequências é que o estudante – em uma atitude que seria talvez difícil de supor em uma docência mais tradicional

– ampare o professor. Ele vê no docente a figura do outro mais experiente, aceita o convite a experimentar a autoria e se entrega, mesmo com toda desconfiança e medo, à escrita, porque deseja, junto com seu professor, o mesmo resultado. Quando o amparo se torna mútuo, ele se transfigura em reconhecimento.

Como vimos com Machado e Lorenzini (2012), quando o professor reconhece no estudante uma potencialidade, este se autoriza e assume também a posição de reconhecedor, legitimando-se a apreciar o outro mais experiente a partir de seus próprios critérios. Vê, então, no professor alguém capaz de lhe dar o suporte necessário para percorrer a zona difusa que existe entre ser leitor e ser autor. Confia. Ou, como ensina Sennett (2001), dá-se o reconhecimento mútuo, quando o estudante volta tranquilo para a esfera da autoridade, porque pôde experimentar com liberdade o espaço externo a ela.

É preciso ter o cuidado de resistir à tentação de pensar que, uma vez feita esta passagem, o sujeito se instala no lugar da autoria de uma maneira estável. As correntes teóricas trazidas na parte inicial desta dissertação não autorizam este tipo de compreensão. O que se busca e é possível, neste contexto dos clássicos da autoria, é que essa passagem fique aberta para que o sujeito possa doravante percorrê-la no sentido da ida e no sentido da volta quantas vezes quiser ou puder. Antes da experiência vivenciada, este caminho não está aberto para ele, precisa ser inaugurado e trilhado com o amparo do mais experiente, para que depois ele seja capaz de explorar sozinho e com outros essa passagem, movimentando-se com maior liberdade pela vida afora.

Tendo experimentado o lugar do autor, o estudante acessa uma versão de si que lhe era desconhecida – e não raro agradece explicitamente ao professor que lhe orientou na escrita, um sinal de reconhecimento à contribuição que dele recebeu. E o professor se humaniza diante da classe, tendo suas fragilidades expostas, arriscando-se ao desconhecido e dividindo suas próprias dificuldades como autor (que são quase as mesmas de seus alunos, apenas experimentadas mais vezes, por ser mais experiente). Permite-se, então, ao estudante reconhecer a dimensão humana da autoridade do professor.

E o estudante, agora iniciado na experiência da autoria, recebe do docente o reconhecimento pela coragem de ter se permitido explorar algumas das trilhas da autoria por ele propostas ou indicadas, compartilhadas por ambos e apreciadas em todas as dificuldades e potencialidades que lhes apresentou. Reforça-se o vínculo inicialmente criado e estabelece-se, também, uma cumplicidade: não são mais só professor e aluno, compartilham agora o segredo de como se faz um texto.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

ARALDI, Marcia Cristine. Perfil do trabalhador-estudante no contexto da universalização da educação superior. *In*: MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **Toc! Toc! Toc! Eu Quero Entrar!**: conhecimento e reconhecimento de egressos do *stricto sensu* & transformação social. Florianópolis: FAPESC; Lages, UNIPLAC, 2012.

_____. **O trabalhador-estudante na encruzilhada entre dois mundos em transformação**: trabalho e educação superior. 2010. Disponível em www.uniplac.net. Acesso em 01 dez 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **O prazer do texto**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Como aprendemos a orientar? Contribuição da pós-graduação para uma didática da orientação. *In*: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 2008, Porto Alegre/RS. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de escrita: elementos inibidores e facilitadores. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. Escrever: uma das armas do professor. *In*: BIANCHETTI, Lucídio. **Trama e texto**: leitura crítica: escrita criativa. 2.ed. São Paulo-SP: Summus, 2002.

_____. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos?. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BIANCHETTI, L. Do escrito ao escrever ou a práxis benincaniana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. *In*: MARCON, Telmo (Org.). **Educação e Universidade. Práxis e Emancipação**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998, p. 219-246.

BRITO, José Domingos de. **Por que escrevo?**. São Paulo: Novera, 2006.

BUSSARELLO, Jorge Marcos. **A máscara e a escrita**. Blumenau: Edifurb, 2004.

CALIL, Eduardo. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. 2. Ed. Londrina: Edue, 2009.

CAMPOS, Juliana Cristine Diniz. **Educação e Liberdade no Estado Democrático**: Fundamento Axiológico e Estrutura Normativa do Direito à Educação na Ordem Constitucional Brasileira. 2009. Resumo disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091222001018011P4>>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

CARLINO, Paula. **Escribir, ler y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. 1.ed. 4.reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

CHASSOT, Áttilio. Orientação virtual: uma nova realidade. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

COLUCCI, Vera Lúcia. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: 2006.

DAGNIGNO, Renato Peixoto. **Planejamento estratégico governamental**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES, UAB, 2009.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** – A escola das oportunidades. Traduzido por Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever?. *In*: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama e Texto**: leitura crítica, escrita criativa. 2.ed. São Paulo: Summus, 2002.

FERREIRA, João Geraldo Pinto. Escrever – um ato de libertação. *In*: BIANCHETTI, Lucídio. **Trama e texto**: leitura crítica: escrita criativa. 2.ed. São Paulo-SP: Summus, 2002.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Por uma universidade orgânica**: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências/ Johann Gottlieb Fichte; organização, Joao Cezar de Castro Rocha, Johannes Kretschmer; tradução e introdução Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DPA, 2005. p. 117-140.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. 2.ed. Vega: Passagens, 1992.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v. 39.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Disponível em <www.uol.com.br>. Acesso em 06 de agosto de 2012.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Quando produzir textos faz sentido para educador e educandos. *In*: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar de (Orgs.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Superiores em Berlim. *In*: CASPER, Gerhard. **Um mundo sem universidades?**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. Trad. e Org: Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha.

INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf> . Acesso em 25 de abril de 2013.

JESUS, Mauricio Neves de. **Adolescente em conflito com a lei: prevenção e proteção integral**. Campinas: Servanda, 2006.

KIEFER, Charles. A arte não pode ser inferior à ciência. **Zero Hora**. Porto Alegre-RS, 26 de maio de 2012. Caderno Cultura, p. 6.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc. Campinas**, vol.28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Escritinhos**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1999.

_____. A relação entre autoria e orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. **Da fofoca à citação**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.

_____. Do modelo ao estilo. *In*: CALIL, Eduardo (Org.). **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Ana Maria Netto; GIANELLA, Mirian. Passagem para a autoria. *In*: GONÇALVES, Robson Pereira (Org.). **Subjetividade e escrita**. Santa Maria: UFSM, 2000.

MACHADO, Ana Maria Netto; LORENZINI, Vanir Peixer. Plurireconhecimentos sucessivos como condição para a autorrealização: da arte de transformar o conhecimento em ação. *In*: MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **Toc! Toc! Toc! Eu Quero Entrar!**: Conhecimento e reconhecimento de egressos do *stricto sensu* & transformação social. Florianópolis: FAPESC; Lages, UNIPLAC, 2012.

MACHADO, Ana Maria Netto; MENDES, Vitor Hugo. Re-visitando as concepções de Wilhelm von Humboldt em torno da universidade: o que dizer duzentos anos depois?. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; MENDES, Vitor Hugo (Orgs.). **(Des)construção da universidade na era do “pós”**: tensões, desafios e alternativas. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 15-38.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2001.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MEIRA, Ana Cláudia dos Santos. **A escrita científica no divã**: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: 3.ed. Pontes, 2001.

PEREIRA, Jocemara de Melo. **A Quê e a quem serve a Avaliação?**: Memórias de egressos do ensino fundamental. 2008. Disponível em:
<http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/dissertacao_jocemara.pdf>. Acesso em 22 maio 2012.

PETRY, Arlete dos Santos. A autoria como um jogo entre ler e escrever. *In*: SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. (orgs.). **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006, p. 13-38.

PIACENTINI, Maria Tereza Queiroz. A forma em evidência: estilo e correção em trabalhos acadêmicos. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas-SP: Papirus, 2008.

PIGNATARI, Décio. Formação e informação universitárias (uma aula inaugural – 1968). *In*: **ARAUCÁRIAS**, Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL/ Faculdades Integradas de Palmas – vol. 1, n. 1 – Palmas: Kayngangue, 2002, p. 75.

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

RICKES, Simone Moschen. **A escrita como criação**: o sujeito autor e o objeto de seu texto. Letras. Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS). Julho/Dezembro de 1998.

RODRIGUES, Alessandra.; MACHADO, Ana Maria Netto. A construção histórica da “língua oficial” no contexto da colonização e seus impactos nas práticas de escrita escolar. *In*: ALMEIDA, M. L. P.; FERNANDES, S. R. S. **História da Educação e da Escola**: olhar(es) luso-brasileiros(s). Campinas: Mercado de Letras, 2010.

RODRIGUES, Alessandra. **Escrita e autoria**: entre histórias, memórias e descobertas. Campinas-SP: 2011.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Obdália Santana Ferraz da. **Escrita acadêmico-científica**: a labuta com signos e significações. Salvador: UFBA, 2012. Tese de doutorado.

_____. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. **Revista Brasileira de Educação**.v. 13, n. 38, maio-agosto/2008. p. 357-414.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Educação e Liberdade**: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira na década de oitenta. 2007. Resumo disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007525001019001P7>>. Acesso em 05 agosto 2012.

SILVEIRA, Cleusa Aparecida Feldhaus. Da censura e condenação de livros em regimes totalitários à promoção da leitura como dispositivo para o exercício da democracia. . *In*: MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **Toc! Toc! Toc! Eu Quero Entrar**: Conhecimento e reconhecimento de egressos do *stricto sensu* & transformação social. Florianópolis: FAPESC; Lages, UNIPLAC, 2012.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e Produção de Textos**. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

STRAPAZZON, Ironilda. **Formação Moral: Educação para a Autonomia Solidária**. 2011. Disponível em: <http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/Ironilda_Strapazzon.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2012.

TRZESNIAK, P.; PLATA-CAVIEDES, T.; CÓRDOBA-SALGADO, O. A. (2012). Qualidade de conteúdo, o grande desafio para os editores científicos. **Revista Colombiana de Psicología**, 21.

VARELA, Abel. **Desenvolvimento e Formação Superior Stricto Sensu**: o caso dos Mestres Egressos da Uniplac. 2011. Disponível em: http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/ABEL_VARELA_VersaoFinal.pdf. Acesso em 22 de maio de 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.