

Oliveira, A.; Araújo, E. & Bianchetti, L. (eds.) (2014)
Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho
CED - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina
ISBN 978-989-8600-25-7 · pp. 8 -34

Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS¹ & ANA MARIA NETTO MACHADO²

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) /
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC*
paula.clarice@ifsc.edu.br; laborescrita@gmail.com

Resumo

A escrita na universidade é uma problemática com muitas dimensões, dentre as quais destacamos o exercício de autoria nos textos científicos. Buscando meios para promover a autoria na educação superior, desenvolvemos essa investigação em diários de pesquisa, nos quais foram registradas experiências com universitários. Desta análise, emergem três princípios: amparo, liberdade e reconhecimento mútuo entre docente e discente. São caminhos de ação que se completam e, nas situações registradas, auxiliaram os estudantes a produzir textos com marcas de autoria, em um processo que pode ser chamado de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2009) e remonta à própria concepção do modelo de universidade de pesquisa (FICHTE, 1999). Dialogando com Barthes (1992, 2010) e Foucault (1992), e com autores contemporâneos, apontamos um caminho possível para orientar estudantes no processo da escrita científica autoral.

1. A ORIGEM DESTA PROPOSTA PRINCIPIOLÓGICA

Este trabalho é um dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação (JESUS, 2013), em que investigamos caminhos para promoção da autoria na educação superior, tendo sido orientadora do trabalho a coautora deste artigo, Machado. Partimos da hipótese de duas condições para promover a autoria na experiência de escrita científica dos estudantes: a) levar em consideração fatores tais como proporcionar aos escreventes o máximo de liberdade; b) oferecer aos escreventes amparo, como apoio técnico e afetivo para a atividade da escrita. O desenvolvimento da pesquisa mostrou um terceiro elemento relevante, o reconhecimento mútuo entre docente e discentes. Esta tríade se revelou uma descoberta da pesquisa: três princípios para a promoção da autoria na educação superior.

A ideia de princípio é emprestada do campo jurídico e tem a ver com a noção de guia – ou “bússola”, tomando o termo de Bianchetti e Machado (2012) –, que

¹ Mestre em Educação (Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC, Brasil). Especialista em Língua Portuguesa – Produção e Revisão de Textos (UNIPLAC/SC). Especialista em Ciências Penais (Universidade Anhuera-UNIDERP/Instituto Luiz Flávio Gomes/SC). Licenciada em Letras; Bacharel em Direito (UNIPLAC/SC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Email: paula.clarice@ifsc.edu.br.

² Psicóloga e Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ RS, Brasil). Doutora em Ciências da Linguagem (Université Paris X). Dra. em Educação (UFRGS/RS). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC. Integra o Comitê Promotor da Université Internationale Terre Citoyenn. Email: laborescrita@gmail.com.

norteia procedimentos e está em um plano além das normas, que são prescritivas e fechadas em seus preceitos e sanções. Assim, os princípios são o que se recorre quando as normas se mostram obscuras ou insuficientes. Na escrita científica, que é por definição limitada por uma série de regras, é importante não perder de vista princípios que, sendo pontos de partida para a ação, garantem que a objetividade das regras e formalidades não engesse a fruição tão necessária para a autoria.

E o que é autoria? 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. Seguindo rigorosamente do 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). E destacamos, na noção foucaultiana de autoria, o requisito da transgressão para caracterizá-la. 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).

Buscando transcender a discussão teórica, em nossa pesquisa preocupamo-nos em resgatar histórias de cotidiano acadêmico em que a promoção da autoria tivesse sido objetivada (e alcançada, ou não) para compreender a aplicabilidade destes princípios que aqui propomos como meio de auxiliar os estudantes a superar as dores da escrita na universidade. Além do trabalho de outros pesquisadores – dentre os quais destacamos Carlino (2009), com quem dialogamos adiante – buscamos em nossas próprias anotações de experiências docentes anteriores fundamento para este estudo.

Assim, para o desenvolvimento da presente investigação, tais escritos foram retomados e admitidos metodologicamente sob a forma de diários de pesquisa. Barbosa e Hess (2010, p. 30) conceituam os diários de pesquisa, apontando 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.

Uma 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 nunca houve pretensão de, na época de sua produção, que aqueles registros constituíssem alguma espécie de documento a ser um dia publicizado, apenas se destinavam a ser um memorial de experiências pessoais.

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 de 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.

Assim, esta publicização, mesmo que indireta, dos registros 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 das pesquisadoras, amplia-se a perspectiva sobre estas experiências, ampliando-se as possibilidades de encontrar alternativas favoráveis à promoção da autoria na produção de texto científico.

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 deste texto, e da dissertação que o inspira ilustram seu objeto de estudo.

2. ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NÃO GARANTE O USUFRUTO DA ESCRITA NA VIDA ADULTA: ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA É PRECISO!

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

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 na universidade deva passar por um processo de inclusão na cultura universitária, por meio da alfabetização acadêmica. Machado (2007) concluiu que a aquisição precoce da leitura e da escrita na infância não garantem seu usufruto na vida adulta, atribuindo a dificuldade dos estudantes com a escrita acadêmica ao chegar na pós-graduação, inclusive, à falta de exercício anterior, uma vez que ao longo da escolaridade, os estudantes são pouco solicitados a escrever. Também Bussarello mostra como o exercício do escrever vai sendo empurrado 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).

Machado (2007) ainda lembra que, frequentemente, o exercício da escrita no ambiente estudantil se dá em circunstâncias de exames ou provas, rodeados de fatores ansiogênicos, impedindo a descoberta das possibilidades de satisfação, auto e heterorreconhecimento de escrever e publicar. A obra de Carlino trouxe, por isso, uma importante consideração nova, de grande poder heurístico, uma vez que afasta a ideia dominante de ver nas dificuldades de escrever de jovens ou adultos universitários um fracasso do ensino progressivo – e, conseqüentemente, dos professores da educação básica.

Essa mudança na compreensão do problema pode levar a uma mudança de atitude e concepção por parte dos docentes de nível superior e faz também parte do começo de solução para o problema. Sobretudo porque pode levar à desculpabilização dos professores de escola, sobre os quais pesa, contemporaneamente, grande desvalorização da profissão docente, com efeitos deletérios para a formação das novas gerações.

3. CAMINHOS PARA AUTORIA: AMPARO, LIBERDADE E RECONHECIMENTO MÚTUO E SUAS RAÍZES

Diante das considerações postuladas, a partir de nossa pesquisa, propomos que, ao professor que orienta e ensina a escrita acadêmico-científica, é condição para desenvolver a autoria de seus alunos a atenção a princípios que norteiam a

alfabetização acadêmica. Nos trabalhos Silva (2012), Petry (2006), Meira (2007) e Rodrigues (2011) estão presentes depoimentos e registros de experiências que sugerem a pertinência desta proposição. As categorias amparo, liberdade e reconhecimento mútuo precisam coexistir, pois estão associadas 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-se as questões técnicas e trazendo à discussão questões afetivas que envolve a produção escrita de caráter científico; em seguida autoriza-se a expressão individual escrita, estimulando os estudantes a se utilizarem de liberdade para ocupar o espaço de autoria sem ser sufocados pelas questões de ordem técnica e evitando posições ameaçadoras; finalmente, o reconhecimento mútuo entre docente e discentes é a concretização da autoria, como expressão dos sujeitos no espaço público.

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 iluminista.

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 um 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 dispendo 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 se saiba 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 orientar para a autoria, pois boa vontade e humanidade, apesar de importantes, não são suficientes – oportunizar espaço para movimentos e exercícios de liberdade a uma turma de estudantes não é o mesmo que fazê-lo com apenas um indivíduo. A partir destas postulações, parte-se em busca de recursos estratégicos para estabelecer, no contexto da aula, este necessário diálogo onde um polo é um indivíduo (o docente) e outro, uma coletividade (a turma).

4. PRINCÍPIOS PARA A AÇÃO DOCENTE: FORMAS DE PROMOÇÃO DA AUTORIA NA UNIVERSIDADE

4.1 AMPARO: AFETO E DESMISTIFICAÇÃO DA TÉCNICA PARA DESENCADear A AUTORIA

A ideia de amparo foi buscada e construída para tentar descrever uma ação docente capaz de desencadear a autoria. Não se trata de um conceito que encontramos estabelecido na literatura antes do início de nossa pesquisa, pelo contrário: consideramos que a descrição e a delimitação de amparo é uma das contribuições ou resultados da investigação. Algumas noções empregadas no discurso de vários autores, de modo esparso, como a utilizada por Machado (2008), “acolhimento”, foram importantes para conceituar amparo.

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 uma carga assistencialista que pode ser associada à noção de amparo, aqui trabalhamos 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).

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 da pesquisa que realizamos, 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/rindo³.

Em outra ocasião, quando o conteúdo a ser trabalhado na aula era a tipologia textual da dissertação, solicitou-se 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 a professora ia se 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 ENEM⁴, 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, mas 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 o texto dissertativo.

³ Os excertos em itálico referem-se aos registros coletados nos Diários de Pesquisa que foram fonte desta pesquisa.

⁴ ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado pelo Governo Federal a todos os egressos do ensino médio, com objetivo de avaliar a educação básica e também aceito como avaliação de desempenho dos estudantes para ingresso em algumas instituições de educação superior no Brasil.

Situações como esta mostram que os escreventes frequentemente têm necessidade de um reforço de confiança por parte de outra pessoa. E tanto mais seguro e rápido é o processo se este alguém for mais um outro experiente, quando em face de uma situação desconhecida. Neste processo de alfabetização acadêmica (CARLINO, 2009), entra um elemento importante, assim nomeado por 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 decide amparar seus alunos na trajetória para a autoria. Dos estudantes que escrevem é exigido assumir riscos, porque são próprios da condição de autor, mas o professor que pretende ensinar-lhes não pode, ele próprio, se furtar a ocupar o espaço de autoria que lhe cabe, e que também implica 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.

En ese sentido, el problema no sólo radica en que los estudiantes no tengan las competencias lectoras y escritoras suficientes al llegar a la universidad, lo cual además constituye una de las quejas más frecuentes entre los profesores universitarios. Se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferenciada a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta (CARLINO, 2009, p. 85).

E é nesse momento, na posição de um outro mais experiente no domínio de tal linguagem, que se legitima a posição hierárquica do professor. Desta forma, embora interlocutor, ele não está em pé de igualdade com seu aluno, porque acumula uma experiência que o autoriza a estabelecer regras e critérios para a avaliação da escrita.

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 é condição importante ao professor, para promover a autoria junto aos estudantes, ter a experiência de escrever e publicar.

Fichte (1999, p. 51) se referiu a este tipo de atitude do mais experiente no contexto da universidade de sua época: “[...] 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, 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.

Podemos chamar de amparo técnico a segunda etapa de aplicação deste primeiro princípio, que é de caráter metalinguístico. 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.

Este momento de passagem de um amparo afetivo para um amparo de ordem técnica sucede à constatação de que os estudantes experimentam certa confiança no docente e no processo, mas não se trata de um tempo cronológico: é da ordem da percepção, da sensibilidade do professor de que há disponibilidade dos estudantes para a aquisição da nova língua na qual estão prestes a se “alfabetizar”, como diria Carlino (2009).

Um dos casos registrados nos relatos refere-se a um chamado, recebido das professoras de graduação responsáveis por uma disciplina de escrita científica (ao final da qual os estudantes deveriam produzir um relatório). Pedia-se ajuda para auxiliar na formação dos estudantes, que estavam tendo 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.

Aquele evento ilustra uma exceção às práticas de escrita no contexto educacional, que costumam acontecer envoltas por uma obscuridade que, entre outras razões, se explica por um impulso de autopreservação do professor. O docente, não conhecendo o caminho para a autoria – caminho este que, como já explicamos com 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. É o exercício da coragem ao ofertar o amparo, de que falávamos.

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 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. “Matar-se”, 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 em 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, do qual trataremos mais adiante.

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 e demanda um tempo que frequentemente os docentes alegam não ter. A questão que nossa pesquisa deixa aberta, contudo, é: se é possível promover a autoria na universidade a partir de uma série de ações docentes, como as aqui relatadas demonstram, então podemos afirmar que há tempo para isso dentro da rotina das disciplinas de um curso de graduação; sendo assim, quanto da escassez de tempo alegada pelos professores não é um recurso para mascarar ou evitar lidar com a própria falta de experiência com a autoria?

Não é rara, nem incompreensível, a atitude do docente que não se expõe nem se abre para discutir as etapas do processo de escrita simplesmente por não as conhecer. 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 circuito⁵. 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 de 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 – os estudantes somente acessarão esta informação se tiverem coragem para se aventurar no desconhecido.

Para evitar 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 essas barreiras idealizadoras. Colucci (2012), que analisa o processo de elaboração de teses a partir da Psicanálise, assinala o quanto o desamparo pode ter consequências dramáticas para os sujeitos, que poderão estender-se para além do contexto acadêmico-científico, afetando outros âmbitos de sua vida.

⁵ É curioso o relato de Bianchetti (1998, p. 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?!’”.

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).

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 é. 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 a importância de

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

Portanto faz parte da oferta de amparo afetivo e 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.

Desta forma, para não se desamparar tecnicamente o aprendiz, pode acabar se mostrando inevitável trabalhar com modelos quando se fala em alfabetização acadêmica – 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. Aqui pode emergir, porém, um problema: se o professor for o modelo e não praticar a escrita e a autoria, como vai inspirar os alunos na direção pretendida?

Por outro lado, se o docente conhece 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 dois séculos, 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, para a confrontação com os limites. A avaliação é a resposta do professor ao escrito produzido e é desejável que seja justa e criteriosa, inclusive sendo uma demarcação de tais limites.

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 é uma forma de transgressão (FOUCAULT, 1992). Mas esta é uma 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 [...]. (CARLINO, 2009, p. 36).

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, opta 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.

4.2 LIBERDADE COMO PRINCÍPIO PARA A AÇÃO DOCENTE

A autoria supõe que ao sujeito seja minimamente acessível o espaço público que pretende ocupar com seu discurso. A folha em branco oferecida pelo professor representa um espaço público e preenchê-la, quando o objetivo é a autoria, requer liberdade. Porém o estudante da universidade vem de uma experiência em que 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, segurança, dinheiro, *status* etc.). É Barthes que nos inspira quando se trata de liberdade:

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 a compreensão e aceite por parte do estudante são cruciais neste ponto. A propósito da autorização, o conceito de autoridade em Sennett (2001, p. 257) nos auxilia: “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 comumente fundamenta sua posição na noção de que é o detentor de conhecimentos e também 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 permanece 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, foram estimulados 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) falta de interesse, c) desmotivação [o professor não lê, não percebe o plágio etc]”. Eram depoimentos com ares de justificativa e projetando a responsabilidade em outrem. Porém, provocados a refletir sobre os reflexos deste comportamento sobre sua própria formação acadêmica, os estudantes experimentaram desconforto.

Este desconforto é algo com que se tem de lidar quando é aberto espaço para pronunciar o que frequentemente é calado. E, para seguir o princípio da liberdade para promoção da autoria, o docente deve abrir-se ao fato de que a crítica à autoridade é um discurso frequente quando se permite que os estudantes se manifestem livremente.

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 autocrítica, imprevista por ele mas necessária para despertar o impulso de se reconhecer no interior dos discursos que professa e, se for o caso, romper com eles.

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

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).

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 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, uma vez que: “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 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 no interior 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 [hora de término da aula], 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 – no 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, prenes de sentido. A liberdade, como a que lhes foi oferecida, 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 lhe é negada. A este espaço para o 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 serão acessíveis por meio das sucessivas escolhas que o processo de autoria 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, 2012, 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 auto-crítica ou mesmo autocensura (BIANCHETTI, 2002) que vai conduzindo à 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, 2011; MACHADO e MENDES, 2010) – não são o bastante para mobilizar um estudante a escrever. A ação do professor, neste caso, é mais proveitosa se conseguir, no contexto do ensino, mostrar ao aluno modos de viver estes tempos, com sensibilidade e percepção para oportunizar a fruição, que faz com que a percepção da cronologia dos prazos – algoz de todo autor de textos acadêmicos e científicos – seja suspensa pelo tempo que durar a escrita.

Depois do tempo de amparar o estudante em sua alfabetização acadêmica, vem o tempo de dar a liberdade para elaborar seu próprio discurso, e esta noção têm sua gênese já na concepção do modelo da universidade de pesquisa:

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 postula 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.

Às vezes, ou quase sempre, o exercício da liberdade precisa ser autorizado. Por exemplo, para se escrever sobre o que não se sabe, como refere Barthes (1992) – operação necessária para pesquisar, quando é preciso se sentir 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, para quem 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 deste 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).

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 terceiro e último princípio que aqui propomos, o reconhecimento mútuo entre os sujeitos da situação da escrita científica.

4.3 O RECONHECIMENTO MÚTUO PARA A PROMOÇÃO DA AUTORIA: PRINCÍPIO E CONSEQUÊNCIA

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).

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.

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, p. 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, p. 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, 2012).

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, quando 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 reestruture 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 novamente 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 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.

5. CONCLUSÕES POR ENQUANTO: A AUTORIA COMO UM CAMINHO QUE SE ENSINA

É preciso ter o cuidado de resistir à tentação de pensar que, uma vez feita esta passagem, de leitor dos discursos dos outros a autor de seus próprios, o sujeito se instalará no lugar da autoria de uma maneira estável. O que se busca e é possível é que essa passagem fique aberta para que o sujeito possa percorrê-la no sentido da ida e no sentido da volta quantas vezes quiser ou puder.

Antes da experiência vivenciada na universidade, começando por uma alfabetização acadêmica e culminando com uma escrita científica autoral, este caminho não está necessariamente aberto para o estudante, 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.

Nesta aplicabilidade dos princípios que propusemos aqui, 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

- BARTHES, R. *Aula*. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- _____. *O prazer do texto*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, J. G.; HESS, R. *O diário de pesquisa*. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BIANCHETTI, L. Escrever: uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2.ed. São Paulo-SP: Summus, 2002.
- BIANCHETTI, L. Do escrito ao escrever ou a práxis benincianiana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, T. (Org.). *Educação e Universidade. Práxis e Emancipação*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998, p. 219-246.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRITO, J. D. de. *Por que escrevo?*. São Paulo: Novera, 2006.
- BUSSARELLO, J. M. *A máscara e a escrita*. Blumenau: Edifurb, 2004.
- CARLINO, P. *Escribir, ler y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. 1.ed. 4.reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- COLUCCI, V. L. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- EVANGELISTA, O. Devem os alunos escrever?. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e Texto: leitura crítica, escrita criativa*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.
- FICHTE, J. G. *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, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DPA, 2005. p. 117-140.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?*. 2.ed. Vega: Passagens, 1992.
- FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v. 39.

- GIRARDELLO, G. A escrita antes do texto. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- HEINIG, O. L. de O. M. Quando produzir textos faz sentido para educador e educandos. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. de (Orgs.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.
- JESUS, P. C. S. G. de. *Escrever na educação superior: caminhos para autoria na universidade*. Lages (SC), 2013. 92f. Disponível em <http://www.uniuplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/PaulaClarice_SantosGrazziotindeJesus.pdf>. Acesso em 30 novembro 2013.
- KIEFER, C. A arte não pode ser inferior à ciência. *Zero Hora*. Porto Alegre-RS, 26 de maio de 2012. Caderno Cultura, p. 6.
- LA TAILLE, Y. de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2008.
- MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: Possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, E. (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. O pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- MACHADO, A. M. N.; LORENZINI, V. P. Plurirreconhecimentos sucessivos como condição para a autor-realização: da arte de transformar o conhecimento em ação. In: MACHADO, A. M. N. (Org.). *Toc! Toc! Toc! Eu Quero Entrar: conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu e transformação social*. Florianópolis: FAPESC; Lages, UNIPLAC, 2012.
- MACHADO, A. M. N.; MENDES, V. H. Re-visitando as concepções de Wilhelm von Humboldt em torno da universidade: o que dizer duzentos anos depois?. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; MENDES, V. H. (Orgs.). *(Des)construção da universidade na era do "pós": tensões, desafios e alternativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 15-38.
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- MEIRA, A. C. dos S. *A escrita científica no divã: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever*. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2007.
- PEREIRA, J. de M. *A quê e a quem serve a Avaliação?: Memórias de egressos do ensino fundamental*. 2008. Disponível em: <http://www.uniuplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/dissertacao_jocemara.pdf>. Acesso em 22 maio 2012.
- PETRY, A. dos S. A autoria como um jogo entre ler e escrever. In: SANTOS, V. dos; CANDELORO, R. J. (orgs.). *Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: AGE, 2006, p. 13-38.
- PIGNATARI, D. 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.
- RODRIGUES, A. *Escrita e autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas-SP: 2011.
- SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, O. S. F. da. *Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*. Salvador: UFBA, 2012. Tese de doutorado.
- 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.