



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10663 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 08 - Educação Superior

TEMPORALIDADE E AUTORIA NA ESCRITA CIENTÍFICA: APONTAMENTOS A PARTIR DE REVISÃO DE LITERATURA

Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

Lucídio Bianchetti - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

TEMPORALIDADE E AUTORIA NA ESCRITA CIENTÍFICA: APONTAMENTOS A PARTIR DE REVISÃO DE LITERATURA

A escrita acadêmico-científica é frequentemente apontada como um dos grandes desafios enfrentados pelos estudantes que acessam o ensino superior. Coulon (2017b) afirma que o domínio das regras e da linguagem própria da academia é um importante marcador do processo de transição da escola para a universidade. Neste sentido, o conceito de autoria é essencial para promover experiências de aprendizagem sobre essa escrita. A expressão escrita e oral, segundo o autor, é um dos marcadores da afiliação, ou seja, da plena inserção de um estudante na educação superior – processo que vai além do mero ingresso e frequência em um determinado curso.

No processo de aprender as especificidades da escrita científica, o estudante desenvolve o seu pensamento crítico e a capacidade de apresentar, argumentar e dar respostas a determinados questionamentos. Enfim, forma-se pesquisador. Carlino (2009), ao discutir este tema, denomina de “alfabetización académica”, o que podemos traduzir como letramento acadêmico, processo de exercício da escrita que resulta em uma experiência autoral, dialógica, criativa e, portanto, científica. Afinal, sem o exercício pleno – ou o “usufruto”, como se refere Machado (2008) – da habilidade de escrever, o estudante terá dificuldade de alcançar plenamente uma formação superior em sua passagem pela universidade.

Segundo Foucault (1992), a “função autor” é exercida pelo sujeito quando ele assume

a posição de receber o reconhecimento pelo discurso proferido, sobretudo ao assumir a responsabilidade sobre possíveis punições pelas ideias que profere – ou pelo escrito que “comete” (MACHADO, 2008). Nesta concepção, a autoria é uma condição da escrita científica – de interlocução e para interlocução (MARQUES, 2001), uma vez que toda publicação científica é a comunicação de algo novo, que é posto no espaço público para que seja julgado pelos pares e submetido a sua crítica.

Vários estudos – Bianchetti (1998; 2002), Bianchetti e Meksenas (2008), Bianchetti e Machado (2012), Jesus e Machado (2014), Machado (2007; 2008), Marques (2001), Rodrigues (2011, 2012) entre outros – têm evidenciado que existem metodologias que podem promover experiências de autoria ao serem adotadas por docentes que atuam na educação superior, com o intuito de orientar e facilitar o processo de adaptação ao universo acadêmico. Dentre elas, destaca-se a tríade de princípios orientadores do trabalho de promoção da autoria, descrita por Jesus e Machado (2014): amparo – foco deste resumo expandido –, liberdade e reconhecimento.

O amparo, nesse contexto, é a condição que fortalece os sujeitos para que sejam capazes de refletir sobre as forças a que estão expostos, promover as necessárias mudanças no processo, unir-se em torno de uma causa em comum. O amparo, dado e ofertado, é uma proteção contra a foice do deus *Chronos* que assusta os estudantes com os prazos e os limites próprios da escrita científica.

Este amparo, a que Sennett (2001, p. 164) denomina “[...] o amor que sustenta os outros”, pode ser aprendido no contato com o outro, mais experiente, uma figura geralmente representada pelo professor e, mais particularmente, pelo orientador. Uma das formas mais poderosas de aprendê-lo é quando o sujeito, escrevendo e sendo lido por olhos acolhedores, aprende a dar a si mesmo amparo: pedir e aceitar ajuda, compartilhar sua dificuldade e dor com os pares por saber que será acolhido, ser ativo na formação de redes e comunidades com seus colegas estudantes e pesquisadores. Estes são alguns exemplos de formas de ser amparo de si mesmo, garantido pelo sentimento de “afiliação”, de “pertencimento” a uma comunidade universitária (COULON, 2017a). E, ao fazê-lo, frequentemente o sujeito torna-se o amparo de e para seus colegas. É o poder da troca, da solidariedade. Um vínculo essencial para que a escrita científica aconteça, como lembra Freire (2013, p. 262):

As relações entre orientador e orientando, mais do que estritamente intelectuais, devem ser afetivas, respeitadas, capazes de criar um clima de mútua confiança que estimula em lugar de inibir a produção do orientando.

A partir desses referenciais, a pesquisa que realizamos buscou compreender a temporalidade do processo de escrita acadêmico-científica quando vivenciado pela perspectiva da autoria. Esse processo tem um tempo complexo: com uma dimensão

cronológica constituída de prazos, cronogramas e regras rígidas a cumprir; e outra em que é preciso reconhecer a intensificação do tempo de quem pesquisa (MARX, 1987; BIANCHETTI; ZUIN; FERRAZ, 2018) e encontrar a necessária fruição (BARTHES, 2010) para poder escrever.

O tempo, ou a percepção dele, é um elemento da escrita sobre o qual pouco se fala e pouco se pesquisa. Ou, ao menos, o comum é fazê-lo de modo muito restrito, com foco nos prazos que em geral orientam e limitam o processo. Estamos acostumados a olhar o tempo apenas em sua dimensão cronológica. Pensar que o tempo vivido na educação superior é apenas um tempo cronológico, que pode ser organizado sequencialmente entre o antes e o depois, ser medido e controlado a partir de eventos (matrícula, presença nas aulas, entrega do trabalho de conclusão de curso, formatura) é aplicar ao tempo uma racionalidade de certa forma simplificadora. Com isso, parece que há uma constante negação sobre o que é o processo de afiliação, que passa necessariamente pelo desamparo do “tempo de estranheza”, e pela liberdade de errar no “tempo de aprendizagem” (COULON, 2017a), construindo assim sua “condição de estudante” (COULON, 2008, 2017a).

Xavier (2013) observa que, quando a educação é focada prioritariamente no “progresso” e no “futuro”, com o tempo somente na perspectiva cronológica, nega-se o tempo da fruição que poderia e necessita ser vivida no espaço educacional, pois tem o principal elemento que pode propiciar a autoria: uma experiência subjetiva do estudante. As atividades, quando guiadas somente pelas metas de conteúdos a serem ministrados em determinado tempo e pela produtividade da escrita, centram-se no próprio docente e negam o estranhamento e o erro, pois, como afirma Xavier (2013, p. 1093), “quando as respostas corretas não aparecem, o próprio professor as oferece gratuitamente”. Segundo a autora, “[...] essa prática novamente retrata um tempo centralizado no professor que, ao invés de indagar, instigar e conduzir os alunos a um olhar atencioso sobre as respostas apropriadas ou não, prefere avançar no tempo presente”.

Essa postura docente tem origem nas próprias condições de trabalho de quem ensina. Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) explicam as consequências duras das muitas pressões sofridas por docentes da educação superior, inclusive de tempo e de ritmo, ao buscarem sobreviver em meio à lógica de um determinado “capitalismo acadêmico” (PARASKEVA *et al.*, 2009), que contribuiu “para o esvaziamento da reflexão, coloca a intelectualidade em xeque e desmerece a escrita como princípio da pesquisa [...]” (BIANCHETTI, ZUIN; FERRAZ, 2018, p. 162). Parafraseando Xavier (2013), poderíamos dizer que acelerar o ritmo das aulas e da pesquisa, impondo aos estudantes desde cedo o ritmo impossível dessa temporalidade que nega a fruição, acaba sendo uma forma de proteger os estudantes de um tipo de fracasso: aquele representado pela “perda de tempo”, como diz a autora. Nesse contexto, acelerar o ritmo acaba sendo confundido com o oferecimento de um tipo de amparo ao estudante que está em processo de afiliação. Mas as pesquisas e experiências têm repetidamente comprovado que é o contrário. Dedicar tempo, no ensino e na pesquisa, para oferecer condições para que um estudante escreva (e erre) não pode ser visto como uma perda

de tempo, e sim como um catalisador do processo de apropriação da escrita acadêmica.

Permitir que o estudante experimente a liberdade, que possa errar no processo, que passe um tempo contemplando o próprio pensamento até chegar às ideias que comporão a versão final do texto são estratégias (JESUS; MACHADO, 2014) para ganhar o tempo e, principalmente, qualificar o tempo vivido.

Negar o tempo de estranheza, que é próprio do processo de apropriação da cultura acadêmica, é aplicar uma lógica capitalista à educação. Para compreender isso, é importante retomar as diferentes noções de tempo que herdamos dos gregos antigos, que tripartiram a ideia de tempo em *Chronos*, o tempo marcado, calendarizado; *Kairós*, o tempo da fruição/intensidade; e *Aion*, o tempo contínuo, o instante que funde passado, presente e futuro (DELEUZE, 1974).

Thompson (1991), analisando a temporalidade do trabalho, levanta a hipótese de que se deixar sair do *Chronos* é uma forma de viver o ritmo natural da experiência humana, posto que a submissão das pessoas ao tempo cronometrado tem raízes na visão capitalista do trabalho e foi, portanto, artificialmente inculcada em nossas rotinas. Marx (1987) igualmente explica que o capitalismo intensifica a jornada de trabalho, exigindo cada vez mais produtividade – termo cada vez mais presente na academia – dos trabalhadores. Se esta lógica já precariza a produção no chão da fábrica, mais evidente fica o prejuízo que tal pensamento causa à formação de pesquisadores, pois a escrita científica depende da suposta “perda de tempo” para poder se desenvolver.

Assim, retomando os tempos de Coulon (2017b, p. 1246), para que chegue o tempo da plena inserção do estudante na vida acadêmica (ou seja, sua “afiliação”), é preciso que ele viva antes de tudo o tempo de estranheza, em que “[...] o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer”. Este deveria ser um tempo *Kairós*, vivido intensamente e sem foco nos prazos e calendários, amparado pela liberdade para tentar, errar, revisar e só então acertar. Ou, nas palavras de Coulon, viver o tempo de aprendizagem, que é a adaptação à nova cultura que “[...] deve se realizar rapidamente pois ela condiciona a continuidade de seus estudos” (IBIDEM).

A estranheza, a aprendizagem e a afiliação, conforme descritas por Coulon (2017), acontecerão em duração e intensidade diferentes para cada estudante e de um modo tão desconectado do tempo cronológico que dificilmente o sujeito seria capaz de apontar o dia exato em que acabou a estranheza, ou em que ocorreu sua aprendizagem. O que não significa, necessariamente, se desviar da foice de *Chronos*. Um papel importante do docente que ensina e orienta à autoria é a explicitação de regras e critérios do processo, pois seu não cumprimento é uma forma de autoexclusão (JESUS; MACHADO, 2014). É preciso que o docente ampare o processo de formação do estudante como autor e o “amparo” não seja caracterizado como apenas um movimento afetivo, mas um levar a conhecer uma técnica

própria do mundo acadêmico. Assim, orientados, poderão chegar a viver o tempo da afiliação em que “[...] os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante” (COULON, 2017b, p. 1246). Dentre eles, o domínio da escrita científica e as experiências de autoria.

Por tudo isso, o papel do orientador, diz Freire (2013, p. 263), “é ajudar o orientando a ajudar-se” e isso significa, também, ajudá-lo a conhecer as regras do jogo da academia, para que seja capaz de obter êxito e afiliar-se, evitando a exclusão e sua inclusão nas estatísticas de evasão e fracasso. O amparo que leva à autoria é um amparo que não dita o ritmo, mas amplia o repertório do sujeito.

Ainda que cada indivíduo tenha seu próprio ritmo, é preciso que saiba se integrar à orquestra. Para tanto, é preciso saber se movimentar em diferentes ritmos, ter repertório. É aqui, precisamente, que podemos situar o papel do professor que orienta (e ampara) a escrita acadêmica: durante o tempo de aprendizagem, ao proporcionar acesso à cultura acadêmica, por conhecê-la melhor do que o estudante, a exemplo do intérprete, que não se comunica em nome do estrangeiro, mas traduz a língua e a cultura no processo de aproximação. O tempo de transição do lugar de visitante ao de afiliado não é infinito, depende de muita autonomia e vontade do estudante, como lembra Freire (2013). Mas esse tempo existe e não há razão para que seja um tempo de desamparo.

Assim, no planejamento cronológico de quem ensina a escrita acadêmica, é preciso reservar tempo para que estudantes experimentem todas as temporalidades e tenham possibilidade de expressar e vivenciar a fruição do *Kairós* e aproveitem a experiência de instante, de estar fora do tempo, que é o *Aion*, o tempo contínuo, o instante (DELEUZE, 1974). Enfim, que vivenciem todos os tempos da afiliação (COULON, 2017a) que lhe ajudarão a se constituir realmente universitários, que é o mesmo que dizer: que se tornem pesquisadores e autores.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo. Escrita acadêmico-científica. Autoria. Amparo.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. 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.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça**. Produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio em tempos de cultura digital. Salvador: EDUFBA, 2018.

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

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017a.

_____. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez/2017b.

COULON, A. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de; MACHADO, Ana Maria Netto. Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo. *In*: Adriano de Oliveira; Emília Araújo; Lucídio Bianchetti. (Orgs.). **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. 1ed. Minho - Portugal: LASICS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) Universidade do Minho, 2014, v. 1, p. 8-34.

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

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. 11.ed, São Paulo: DIFEL, 1987.

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

_____. 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.

PARASKEVA, João *et al.* **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde, Portugal: Pedagogo, 2009.

RODRIGUES, Alessandra. Efeito Bumerangue: considerações acerca das condições de construção da autoria. *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.

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

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

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, Rosely Perez. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. **RBLA**. Belo Horizonte, v.13, n.4, p. 1085-1106, 2013.