

**ESCRITA, AUTONOMIA E AUTORIA:
OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
E DA CONSTITUIÇÃO DO INTELLECTUAL**

**WRITING, AUTONOMY AND AUTHORSHIP:
THE CHALLENGES OF ACADEMIC
PRODUCTION AND THE ESTABLISHMENT
OF THE INTELLECTUAL**

Adriano de Oliveira*

Monike Caroline Zirke Machado**

Rafael da Cunha Lara***

Resumo: Sob diferentes enfoques teórico-metodológicos, o presente artigo trata sobre questões que perpassam o processo de produção acadêmica, em especial aquelas entrelaçadas com a escrita, autonomia e autoria. Problematicamos, indagamos e trazemos à reflexão questões inerentes ao constituir-se autor a partir da escrita, aos desafios de se tornar autor e autônomo em um contexto cultural permeado de tecnologias digitais que, muitas vezes, facilita o acesso à informação, mas torna a autoria difusa; e, finalmente, acerca dos desafios impostos às universidades para a formação de autores autônomos em um contexto de produtivismo acadêmico cada vez maior. Longe da pretensão de responder com certeza a todas estas questões, partimos do pressuposto que o leitor também possui sua autonomia para, junto com – e a partir de – nossas palavras, construir os sentidos e significados do texto e refletir sobre os limites e possibilidades que permeiam escrita, autoria e autonomia no meio acadêmico.

Palavras-chave: Autoria. Autonomia. Escrita acadêmica. Produtivismo acadêmico.

Abstract: From different theoretical-methodological perspectives, this article addresses issues concerning academic production, particularly those related to writing, autonomy and authorship. We problematize, question and reflect on issues inherent to the establishment of the author through writing, to the challenges to becoming an author and autonomous in a cultural context permeated by digital technologies that often facilitate access to information, but make authorship diffuse. In conclusion, we look at the challenges universities face in the formation of autonomous authors in a context of increasingly greater academic “productivism”. Far from responding with certainty to these questions, we begin with the presumption that readers also have autonomy to together with – and based on – our words construct meanings and significance for text and reflect on the limits and possibilities that permeate writing, authorship and autonomy in the academic environment.

Keywords: Authorship. Autonomy. Academic writing. Academic productivism.

Introdução

O presente escrito coloca em evidência a temática “escrita, autonomia e autoria”, que compõe um leque de outras temáticas¹ correlatas e igualmente importantes nas discussões acerca da escrita acadêmica, a saber: “para quem escrevo?”; “como escrevo?” e “por que escrevo?”. Destas temáticas emergem pelo menos duas outras questões: i) quem se pergunta por que, como e para quem escreve?; e ii) o que a autonomia e a autoria têm a ver com isto? A constatação óbvia é que somente o autor pode fazer estas indagações, pois é ele quem escreve algo de alguma maneira, endereçando a alguém.

Assim, ao tratar sobre escrita, autonomia e autoria, estamos estabelecendo interlocuções com outras temáticas que colocam em evidência a produção escrita, obviamente essencial no meio acadêmico. O processo de constituir-se como pesquisador passa pelo processo de se constituir como autor, em sentido amplo. Mais do que isso, passa pelo inevitável processo de escrita – que ocupa especial preocupação entre autores das mais diversas áreas, dadas as dificuldades verificadas no processo de elaboração de um trabalho acadêmico.

Tendo como fio condutor os entrelaçamentos, tensões e convergências entre escrita, autoria e autonomia e sendo esse um objeto de análise tão complexo, que sugere inúmeros caminhos passíveis de serem seguidos, o ecletismo dos posicionamentos teórico-metodológicos evidenciados no presente texto reflete a própria necessidade de abordagens diversas acerca da temática aqui trazida.

O autor e suas autorias, nós e os outros

Partimos da premissa que somos autores e que os produtos de nossa autoria são tão variados, que podem englobar atos, fatos, objetos. Um dos primeiros desafios que nos é colocado quando abordamos a temática “escrita, autoria e autonomia” é justamente o fato de que necessariamente estamos falando de nós mesmos, porém relacionados, contextualizados. Falar de autor e autoria implica, portanto, falar em nós, nos outros e nos produtos de nossa autoria, que no meio acadêmico, consiste na nossa escrita em sua polimorfia.

Barthes (2004, p. 17) argumenta que a escrita não é absolutamente um instrumento de comunicação ou uma via por onde transita apenas uma intenção da linguagem e isso é o que opõe a escrita à fala: enquanto a escrita parece sempre simbólica, a fala nada mais é do que uma duração de signos vazios, uma desordem que escoar em eterno estado de suspensão, no qual apenas o movimento é significativo. A escrita, ao contrário, “[...] é uma linguagem endurecida que vive sobre si mesma e não tem absolutamente o encargo de confiar à sua própria duração uma sequência móvel de aproximações, mas de impor [...] pela sombra de seus signos, a imagem de uma palavra construída muito antes de ser inventada.”

Destarte, o escritor/autor precisa “garantir um escrito tão claro que seja capaz de bastar-se” (BIANCHETTI, 2008, p. 243), principalmente quando o texto vai ser avaliado e/ou publicado. Esta constatação remete a uma segunda questão relacionada à escrita, que é a dos “modos de endereçamento” (ELLSWORTH, 2001), tese corroborada por Eco (2003, p. 305) quando afirma que “só se escreve para um leitor” e que podemos relacionar com a auto-

ria: se o nosso texto é endereçado a alguém, quem é esse alguém que imaginamos? E quais são as implicações para/na nossa escrita, quando imaginamos esse alguém que vai ler o nosso texto? Em outras palavras, para quem endereçamos o nosso texto, produto de nossa autoria? Certamente, estas questões não são fáceis de responder, sobretudo se imaginarmos que a autoria possui múltiplas faces (TFOUNI, 2008) e que, desde que Michel Foucault (1926-1984) formulou a pergunta “O que é um autor?”, na conferência homônima, na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1969, está clara a densidade do tema².

Foucault (2001) parte da indagação “que importa quem fala?” para construir seus argumentos sobre o apagamento do autor, cuja questão essencial é descobrir os locais onde sua função é exercida. Para nossas reflexões, dos argumentos centrais da tese de Foucault, dois deles mais nos interessam: o primeiro, a impossibilidade de tratar o autor como um ente com uma descrição definida, mas a impossibilidade igualmente de tratá-lo como um nome próprio comum. O segundo argumento está pautado na relação de apropriação. Nas palavras de Foucault (2001, p. 264), “[...] o autor não é exatamente nem o proprietário, nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor, nem o inventor deles.”

Sobre o primeiro argumento, Foucault questiona o que é o nome do autor e como ele funciona e passa a enumerar as dificuldades que o uso do nome próprio do autor suscita. A partir de uma série de exemplos, de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) a Shakespeare (1564-1616), dos problemas que podem resultar quando se associa o nome próprio – o nome do autor – a uma referência pura e simples³, Foucault (2001, p. 273) conclui: “o nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros”.

Estes argumentos trazem, imediatamente, a noção de obra. “O que é uma obra?”, pergunta-se Foucault. Não seria aquilo que é escrito por aquele que é um autor? Por outro lado, indaga, se um indivíduo não fosse um autor, será que poderia ser chamado de “obra” tudo o que foi por ele dito, escrito, exposto, todos os seus registros? E, em se tratando de um autor, “será que tudo o que ele escreveu ou disse, tudo o que ele deixou atrás de si faz parte de sua obra?” (FOUCAULT, 2001, p. 269).

As indagações de Foucault trazem-nos, à primeira vista, essa relação de dependência entre autor e obra, que nos permite questionar: um autor não pode existir sem a sua obra? Uma obra pode existir sem o seu autor? Quem é o autor? E quem é autor, é autor de quê? Parece mesmo que Foucault, mais de 10 anos antes de sua morte, estivesse referindo-se à sua própria obra e a ele mesmo, na condição de autor, quando utiliza o exemplo de Friedrich Nietzsche (1844-1900) para relacionar obra-autor:

Quando se pretende publicar, por exemplo, as obras de Nietzsche, onde é preciso parar? É preciso publicar tudo, certamente, mas o que quer dizer esse ‘tudo’? Tudo o que o próprio Nietzsche publicou, certamente. Os rascunhos de suas obras? Evidentemente. Os projetos dos aforismos? Sim. Da mesma forma as rasuras, as notas nas cadernetas? Sim. Mas quando, no interior de uma caderneta repleta de aforismos, encontra-se uma referência, a indicação de um encontro ou de um endereço, uma nota de lavanderia: obra ou não? Mas, por que não? E isso infinitamente. Dentre os milhões de traços deixados por alguém após sua morte, como se pode definir uma obra? (FOUCAULT, 2001, p. 270).

Com sutileza, a noção de escrita, para Foucault, preserva a existência do autor. Aqui, nos aproximamos mais uma vez do que fora anunciado no início deste subitem: a relação nós e os outros; nós

e os autores; os autores e suas autorias. Antes, ainda, seria preciso falar da função do autor (de textos, narrativas literárias, tragédias etc.), que não é universalizante, conforme o período histórico ou a cultura. Nem sempre foi preciso atribuir uma autoria a um texto, que era aceito, posto em circulação e valorizado independentemente de seu autor – o anonimato não era uma dificuldade para a aceitação de um texto. Por outro lado, os textos ligados aos modos de conhecimento da Idade Média só eram aceitos se indicassem a referência a algum tipo de autoridade, um discurso destinado a ser aceito como algo (a)provado. Algo que a racionalidade científica a partir do século XVII ajudou a perpetuar e consolidar: os inventos, experimentos e descobertas passaram a estar mais intimamente relacionados ao seu autor.

Reconhecendo que a função de autor pode conter ainda outros traços, Foucault (2001, p. 279-80) argumenta que ela “está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos” e que ela não é uniforme nem se exerce da mesma maneira em todos os discursos, dependendo do contexto. A função do autor “não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas” que não remete meramente a um indivíduo real⁴.

A análise destes argumentos leva à necessidade de considerar que o autor e o sujeito-autor não podem ser pensados separadamente. Isso implica pensar que a autoria não pode ser pensada somente a partir do “eu” – que geralmente é tomado como originário e controlador do sentido de uma obra (TFOUNI, 2008) e que, muitas vezes constitui uma ideia de autoridade do autor sobre o produto de sua autoria⁵ (SANTAELLA, 2007).

Tal reflexão leva a outra questão, que é justamente a relação do autor com o outro. Implicitamente ou não, o autor, como sujeito, transporta ou carrega para seu texto algumas características próprias, as quais podemos chamar de “estilo”. Mas este estilo não é, talvez, algo unicamente próprio do autor: é algo que o constitui como autor a partir do olhar do outro. Conforme Barthes (2002, p. 23):

Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto. O texto prescreve as atitudes gramaticais: é o olho indiferenciado de que fala um autor excessivo (Angelus Silesius): ‘O olho por onde eu vejo Deus é o mesmo olho por onde ele me vê.’

O “estilo”, tal como concebemos, é algo próprio do sujeito; uma característica intrínseca a partir da qual um sujeito pode ser reconhecido (TFOUNI, 2008). Ora, quem é reconhecido, só pode ser reconhecido pelo outro. Logo, o autor só pode ser reconhecido enquanto tal pelo outro. Daí a aproximação com as palavras de Barthes, trazidas anteriormente. O texto, nesta perspectiva, pode ser entendido não como uma produção única de alguém (o autor), mas como uma coprodução envolvendo o autor e alguém que o lê (o leitor).

Seria preciso ainda, neste sentido, reconhecer a questão do estilo sempre numa perspectiva relacional. Podemos fazer isso a partir de nossa própria experiência como autores. Se podemos reconhecer um autor pelo seu estilo, também adquirimos um estilo próprio mediados pela nossa experiência. No caso da escrita, esta experiência constitui-se pelas leituras (no plural, já que não se refere apenas à leitura textual, mas também às leituras do mundo⁶)

que fazemos dos sinais, códigos, objetos; enfim, do mundo que nos circunda.

Neste sentido, ao pensar que os múltiplos processos de leitura que fazemos do mundo auxilia a constituirmo-nos como autores, estamos afirmando que a leitura é, ao mesmo tempo, um método de escrita (ao menos a escrita que se forma no pensamento, antes de acontecer fisicamente em uma folha de papel ou na tela do computador) e um meio de desenvolvimento da autonomia – já que está ligada às escolhas que fazemos, direta ou indiretamente, sobre o que ler.

Assim, para nós, um determinado autor pode parecer que tem um estilo; mas este estilo é sempre uma projeção ou uma percepção individual que temos sobre ele; que não necessariamente corresponde à percepção de outros, muito menos a do próprio autor sobre seu estilo. Enquanto leitor, ajudamos a produzir o sentido de um texto e contribuimos para a formação de uma ideia de autoria. E, ainda, ajudamos a construir uma ideia de estilo do autor, que somente para o “eu” se fará perceber.

Ao mesmo tempo, este processo contribui para a formação da autoria, em dois sentidos: no primeiro, a constituição de autoria sobre a obra do outro; a segunda, a constituição da própria autoria. A forma como escrevemos, os simulacros, as múltiplas facetas que de certa forma constituem o nosso “estilo” enquanto autores não acontece de forma natural ou espontânea; mas a partir da nossa relação individual com outras autorias.

Este processo, por sua vez, está intimamente ligado à ideia de autonomia –embora também possa estar ligada à de autoridade: a autoridade que determinada obra ou autor exerce sobre o outro, pelos motivos apontados por Foucault (2001). Porque as leituras

que fazemos (de obras e do mundo) sempre possuem um vestígio de autonomia – de escolhas que são feitas ao ler determinados conteúdos em detrimento de outros – que pode ser maior ou menor. E a construção deste estilo do autor também depende de sua autonomia em relação à autoridade relativa que os outros (autores e obras inclusive) exercem sobre sua subjetividade. Assim, quando escrevemos, carregamos os traços⁷ de outros autores e de outras autorias em nosso estilo.

No processo de escrita, o estilo de escrever é sempre permeado por essa autonomia do autor em relação às coisas sobre as quais escreve e sobre as quais lê. A escrita acadêmica, por sua vez, pode representar uma autonomia relativa; que possui limites e bordas mais ou menos fixadas, os quais muitas vezes não é recomendável ultrapassar. Ainda assim, o autor de um texto acadêmico possui a autonomia para realizar pequenas “transgressões”, de acordo com seu estilo e sua autonomia.

Por outro lado, na condição de autores de nossos escritos acadêmicos, os desafios que se colocam no processo de escrita passam pela construção de nossa própria autonomia em relação ao outro que nos influencia (ou que exerce autoridade sobre nós) e com quem nos relacionamos (por exemplo, nossos autores-guias, nossos referenciais teóricos dos quais não abrimos mão, nossos orientadores) e pela noção de autoridade que temos sobre o produto de nossa autoria – no caso, o texto acadêmico. Em qualquer um dos casos, há sempre um “outro” envolvido no processo: o outro (ou outros) fonte de inspiração para nossa autoria e o outro para o qual nosso texto destina-se.

Estas mútuas relações trazem uma série de questões, que embora não apresentem respostas *a priori*, precisam ser levadas em

consideração no processo de escrita: além das indagações apresentadas na introdução deste texto (para quem, por que e como escrevo?), talvez seja necessário pensar o que quer o “meu” texto, produto de “minha” autoria? O que pretendemos, enquanto autores, com os nossos textos?

Ao mesmo tempo, se levarmos em consideração que nosso estilo, nossa autonomia e nossa constituição como autores (em sentido amplo) é construída em nossa relação com o mundo e com os outros, e que a cultura contemporânea é permeada com as múltiplas interações que fazemos em ambientes diversificados, fragmentados e pautados em informações, talvez caiba uma indagação final (SANTAELLA, 2007): ainda é possível ser autor na contemporaneidade? Em que as novas bases infraestruturais e os novos meios disponibilizados interferem/desafiam no “ser” autor?

Em um contexto social e cultural em que trafegamos por diferentes culturas, estabelecemos relações sociais diversificadas no mundo *online* e *offline* e, acima de tudo, somos bombardeados de informações em diferentes formas de linguagens, o que isto representa para a noção de autoria na escrita?

Os propulsores e os inibidores da autonomia na “escrita contemporânea” – as universidades, a rede e o processo da escrita

Na sociedade contemporânea, é evidente que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) vêm ganhando cada vez mais espaços nos diferentes âmbitos sociais e culturais, incluindo espaços escolares, onde a cada dia os modelos tradicionais de ensi-

no – aqueles pautados na transmissão de conteúdos do professor para o estudante, oriundos de um modelo de escola tradicional arraigado em bancos escolares, quadro verde e giz – não suprem mais as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Na tentativa de superar o modelo tradicional, ainda que não seja garantia de mudança efetiva e possa ser somente uma transposição do meio físico para o meio digital, a inclusão destas tecnologias vem ganhando aceleradamente espaço em todas as modalidades de educação.

São inúmeras as TIC que hoje fazem parte do nosso cotidiano⁸ – e já nos apropriamos de tal modo delas que deixamos de estranhar sua presença, naturalizando-as. Ou, nos casos mais extremos, acabamos por afirmar que não conseguiríamos mais viver sem elas⁹. Essa “dependência tecnológica” pode repercutir positiva ou negativamente em diversos aspectos da vida em geral, da escola e do trabalho. E dentre estes aspectos, focalizaremos aqui particularmente nos processos de leitura e escrita.

Uma das condições exigidas ao sujeito do atual momento histórico é o falar e o escrever, enfim a habilidade de se comunicar. A rede proporciona a leitura de textos e livros *online* – muitas obras literárias já estão disponíveis na internet, com acesso livre e, em grande parte, gratuito, a qualquer momento, trazendo vantagens ao leitor no tocante a custos e deslocamentos necessários para acesso a uma obra fixa, por exemplo.

Mas, se por um lado, a disponibilidade de uma quantidade considerável de acervo literário na rede trouxe novos hábitos de leitura, via computador, por outro lado ainda apresenta algumas restrições: embora a rede tenha uma diversidade muito grande de livros, algumas obras são encontradas somente em bibliotecas ou

livrarias, sobretudo as obras mais recentes, que via de regra levam mais tempo até serem disponibilizadas na rede. Além disso, na internet corremos o risco de encontrar textos com fontes de fidedignidade duvidosa: muitas vezes textos são disponibilizados na rede como sendo de autores que sequer sabem da existência da obra de sua suposta autoria.

Os diferentes modos de acesso e estratégias de leitura proporcionados pela rede também impactam nos hábitos da escrita. Se os principais recursos para a escrita há algumas décadas eram o papel e a caneta, hoje o computador é um forte aliado. Independente do tipo ou da finalidade do texto escrito, as pessoas escrevem cada vez mais por meio do computador. No que isso implica e que impactos poderão derivar dessas mudanças tecnoculturais?

Sendo uma tecnologia especificamente recente na história da humanidade, ainda é muito cedo para qualquer tipo de afirmação. Mas podemos indicar que existem algumas vantagens neste processo. Uma delas é a agilidade que os novos equipamentos proporcionam às pessoas no processo de escrita: os dedos deslizam sobre o teclado e a escrita pode ser formatada conforme a necessidade e vontade do autor, dependendo do objetivo da escrita. Paralelamente as pessoas passam a contar com inúmeras fontes, formatos, tabelas, cores etc., tudo utilizado para um texto cada vez mais “personalizado” – ao menos personalizado esteticamente, porque há dúvidas e necessidade de pesquisas a respeito desses recursos e de suas influências na qualidade e na autoria dos textos.

Aliás, a autoria e a autonomia na escrita são características que, quando não trabalhadas de maneira adequada, podem perder-se nessa “avalanche” de novos aparatos tecnológicos. Mesmo que tenhamos contato frequente com a leitura e com a escrita – seja

no computador ou em outro suporte de texto –, precisamos de mediações que contribuam para a qualificação da nossa leitura, da escrita e da produção do conhecimento. Neste contexto, ganha relevância o papel de instituições e sujeitos que podem contribuir no processo de desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita “saudáveis”, sobretudo entre crianças e jovens estudantes, que são os mais compulsivos consumidores das TIC. É aí que entra o papel das instituições de ensino, sobretudo as universidades, justamente porque são as instituições por excelência que formam os educadores, que por sua vez, formarão os estudantes de níveis anteriores de ensino.

Evangelista (1996, p. 176) afirma que “em geral, a escrita é incluída, na escola, no momento eventual de avaliação”, funcionando a produção escrita como forma de o professor constatar o que o aluno aprendeu e como forma de coerção. Ainda, segundo a autora, é “preciso ultrapassar essa fronteira” (EVANGELISTA, 1996, p. 177), pois há na produção de textos outra dimensão que é o entrelaçamento das visões de mundo do aluno e do professor. E como as universidades tratam os processos de autonomia e autoria na escrita? Como não podemos generalizar, relataremos e exemplificaremos aqui algumas características observadas em nossas próprias experiências universitárias.

Ao ingressarmos em uma universidade, trazemos hábitos que foram adquiridos em longos anos dentro de instituições de ensino – hábitos que nos foram impostos ou que simplesmente copiamos, como resposta à necessidade de sentirmo-nos incluídos e pertencentes àquele meio. Alguns desses hábitos são quase imperceptíveis e deixamos até de notá-los, uma vez que foram naturalizados, quando não reificados. Uniformes, disposição das mesas e

cadeiras nas salas, maneiras de utilizar os materiais escolares, Em muitos casos, a escola é reguladora e impõe sua autoridade sobre os estudantes, utilizando estratégias muitas vezes sutis, outras nem tanto¹⁰.

Muito do que aprendemos a utilizar e a fazer nos espaços escolares é nos ensinado por meio de regras. E isso não exclui os processos de leitura e escrita. Geralmente lemos o que precisamos para tirar uma nota satisfatória na prova ou o que nos foi pedido para fazer um trabalho escolar. Escrevemos o que nos é cobrado nas provas e trabalhos ou o que copiamos dos livros didáticos; elaboramos redações para “trocar” por notas, em um claro atentado ao conceito de avaliação formativa. E nas universidades estes processos normalmente se reproduzem, mesmo que na maioria das vezes os discursos sejam melhorados e as exigências sejam maiores – muitos estudantes apenas seguem os modelos pro(im)postos, dificultando a constituição da autonomia e da autoria. Nesse sentido, Machado (2007, p. 191) diz que a escola não autoriza “[...] o aluno a experimentar-se na folha, de modo que ele possa produzir um resultado, examiná-lo, degustá-lo, conhecê-lo, reagir a ele, analisá-lo, criticá-lo, refazê-lo, isto é, aprender a partir dele, crescer.”

Um dos exemplos que ilustra essa análise é o trabalho universitário que, mesmo que os professores exijam mais dedicação e mais tempo de pesquisa, dificilmente dão liberdade na escolha das temáticas. Variam as formas de apresentar, os recursos utilizados para socialização, mas os discursos são prontos, geralmente cópias de falas de outros autores.

Se a constituição do sujeito autônomo, no que se refere à autoria, constitui-se em uma dificuldade desde os níveis mais elementares do ensino até “transbordar” para o ensino universitário,

essa dificuldade parece permanecer nos níveis mais avançados do ensino universitário. Ao nos reportamos à formação de pesquisadores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* constatamos que a avaliação pela CAPES¹¹ também interfere nas produções escritas de mestrandos e doutorandos:

No âmbito da escrita acadêmico-científica, sobretudo entre pesquisadores e pesquisadores em formação, a autoria está, hoje, sob forte disciplinamento, pautada por modelos com força de lei, como é o caso dos sugeridos por órgãos oficiais como a CAPES, convincente, porque investida de poderes para avaliar, autorizar ou impedir programas de pós-graduação de funcionarem. (MACHADO, 2007, p. 172).

No contexto acadêmico, uma produção científica culmina com a exposição, pelo seu autor, na forma oral e/ou escrita, e nisso reside outra dificuldade no tocante à autoria e autonomia. Expor-se nem sempre é uma tarefa fácil para muitas pessoas, e expor seu próprio ponto de vista sobre um assunto teórico diante de uma plateia e de um educador que domina o assunto, pode constituir um desafio ainda maior. O autor, ao publicizar o seu escrito, também se sente intimidado, pois “[...] a escrita é também coisa política, pois a letra morta que ela contém rola de um lado para outro, sem destino específico nem definição de quem deva ou não lê-la. Ela é passível de ser apoderada por qualquer um, que fará dela o que quiser, pois ela não mais ‘pertence’ a ninguém.” (MUELLER, 2011, p. 38).

Assim como a exposição por meio da fala, a escrita também é um processo que deixa muitos estudantes apreensivos. Quando falamos e outras pessoas discordam, podemos argumentar e explicar nosso ponto de vista, evitando interpretações equivocadas.

Já na escrita não temos o recurso imediato da réplica argumentativa e por isso precisamos buscar a maior clareza possível, não deixar o texto com possibilidade de dupla interpretação e fazer com que o nosso ponto de vista seja compreendido sem muita dificuldade. Neste sentido, Santos e Gomes apud Faraco e Tezza (2008, p. 45) afirmam que na fala

[...] as diferentes variedades são mais aceitas, temos à disposição a entonação e os elementos extralingüísticos, tendemos a ser mais redundantes e o interlocutor está materialmente presente. Na modalidade escrita, na maioria das vezes, aceitamos apenas a língua padrão, empregamos frases mais longas e fazemos uso de sinais gráficos numa tentativa de representar os recursos entoacionais.

Desta maneira, nos escritos universitários, muitos estudantes acreditam que um bom texto é apenas aquele que utiliza palavras rebuscadas e autores conceituados. Não que isso possa ser deixado de fora, mas a autoria e a autonomia na escrita vão muito além destas duas questões. Ser autônomo é ter uma escrita independente e trazer seus pontos de vista, constituídos pelas relações entre o sujeito e o objeto de análise, mediados pela escrita. Autoria e autonomia são dois termos que implicam originalidade. E originalidade é um desafio que está posto na sociedade contemporânea, em que as TIC ajudam a transformar o velho em novo em poucos dias – algumas vezes em poucas horas – e podem contribuir para um processo de autoria indesejada: o plágio (intencional ou ingênuo), que sempre existiu, mas que com as TIC é potencializado, por meio de uma irresistível combinação de três operações: selecionar, copiar e colar; processo no qual a autoria se perde no ciberespaço e substitui o autor por um tipo de “editor de textos”.

A constituição da autonomia e da autoria no processo de escrita é condição para a produção do conhecimento e para a compreensão do mundo. Porém, muitas vezes estudantes e pesquisadores se veem com caneta e papel nas mãos ou em frente à tela do computador, sem saber por onde começar. Tal dificuldade, que pode decorrer de insuficientes práticas de leitura escrita, está entrelaçada com os métodos avaliativos que, de modo geral, pouco permitem que o aluno escreva livremente tudo o que sabe sobre determinado tema, limitando as possibilidades de exercer autonomia e autoria.

Com todas estas características reguladoras presentes na formação acadêmica, para incentivar os estudantes universitários a tornarem-se autores e autônomos na escrita, talvez um dos pontos de partida seja apaixonarem-se pelo que irão escrever. E conseguir despertar esta paixão também é uma responsabilidade do educador, o que significa que a constituição da autonomia implica em processos heterônomos de mediação para sua concretização.

Se os estudantes buscam a comunicação através da internet, por que não utilizar este meio para incentivá-los no processo de leitura e escrita? Se a ideia é deixá-los confortáveis para uma exposição por meio da escrita, por que não os deixar desenvolver este processo com a tecnologia que escolherem? Escrever no papel ou no computador não impactará na qualidade do texto. O que fará diferença é permitir que o próprio aluno escolha o seu meio e sinta-se confortável, lidando com familiaridade, tanto com os meios, quanto com o assunto/conteúdo a ser desenvolvido.

Além disso, por estarem cada vez mais conectados na rede, os acadêmicos trocam experiências entre si por este meio de comunicação. E mesmo que de maneira informal, estão sempre em contato com a leitura e a escrita. Partindo deste pressuposto, os edu-

cadadores têm em mãos diversas ferramentas que podem mobilizar para potencializar esse processo, como as redes sociais, os *blogs* e os ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, que podem proporcionar ricas discussões e construções, individuais e coletivas.

Independentemente do meio utilizado ou dos métodos que cada estudante utiliza para escrever, o importante é que os educadores consigam incentivar uma escrita para além da academia, para superação do medo de escrever por meio da prática da escrita. Quanto mais escrevemos, mais exercitamos o nosso contato com o mundo das palavras e mais desenvolvemos as nossas habilidades para a autoria e para uma escrita autônoma. E, na academia, a leitura e a escrita – numa perspectiva da conquista da autoria e da autonomia – é condição fundamental para a formação de pesquisadores e para a produção do conhecimento. No entanto, atual contexto de produtivismo acadêmico cada vez maior leva à necessidade de discutir e analisar a relação entre autonomia e autoridade no campo acadêmico e os desafios impostos à autoria da escrita e da pesquisa no tempo presente.

Neste sentido, faz-se importante analisar questões, como: o que é autonomia e autoridade no campo acadêmico-intelectual? Todos têm possibilidades de exercê-las num absoluto no contexto de relações sociais predominantemente capitalistas? Precisamos de autoridade e autonomia para sedimentar a emancipação humana?

A relação entre autonomia, autoridade e autoria

Autonomia e autoridade, em sentido amplo, remetem à questão do poder. Autoridade pressupõe o direito ou poder de fazer-

-se obedecer, de dar ordens, de agir, de tomar decisões. Uma das formas pela qual os sujeitos adquirem/constroem a autoridade é pela rede de relações e influência, articuladas de muitas formas. Na Idade Média, por exemplo, a nobreza (pela posse das terras e pela capacidade de guerra) e o clero (pelo domínio espiritual e cultural) detinham o poder e a autoridade econômica e política. Na Modernidade, um dos extremos da autoridade é o paternalismo¹², que é exercido para “bem dos outros”, desde que atenda aos interesses dele próprio. Outro determinante para a manifestação da autoridade é que o sujeito tenha competência indiscutível em determinado assunto/ciência. No entanto, muitas vezes esta qualificação está articulada à questão das relações de influência.

Sennett (2001, p. 117), numa perspectiva psicológica e sociológica, afirma que atualmente o conceito de autoridade tem a ver com “as imagens de autoridade que não apresentam nenhuma pretensão de cuidar”. Por isso, mais perspicaz, “porque a primeira vista, não parecem dizer respeito ao controle que uma pessoa exerce sobre a outra”. E a imagem que corresponde a este perfil é a da pessoa autônoma.

O conceito de autonomia denota ao poder de se governar a si mesmo. Porém, a “concepção do ser como pura singularidade” aponta para o irracionalismo (LUKÁCS, 1968, p. 121). Desse modo, não é possível – diante da condição que vivemos em sociedade e dependemos um do outro para produzir a nossa existência – governarmos a nós mesmos, independentemente dos outros sujeitos. Nesse sentido, quem pode ter e tem autoridade e autonomia atualmente?

Para Sennett (2001), a autonomia apresenta formas simples e complexas. A autonomia simples corresponde à posse de qualifi-

cações: quem a tem torna-se independente¹³. Já a forma complexa de autonomia está relacionada à estrutura de caráter (o gerente, para ser capaz de coordenar o trabalho de diversas pessoas, necessita “[...] possuir um conjunto de atitudes que o mantenham independente, senhor de si e mais propenso a influenciar do que reagir.” (SENNETT, 2001, p. 119), capaz de realizar bom juízo de outras pessoas e de ter autocontrole nas interações). Ainda segundo Sennett (2001, p. 124), “[...] quanto mais o sujeito expressa tudo de si, tanto seus prazeres quanto suas habilidades mais bem formado ele é.” Nesse contexto, as pessoas notam e percebem o outro como uma pessoa com talento incomum. E quem não se enquadra neste perfil é estigmatizado. A indiferença das pessoas autônomas tem um efeito humilhante e desperta a vergonha nos outros. Com estas mediações, a vergonha tornou-se mais forte “[...] à medida que a violência declinou nas sociedades ocidentais como instrumento disciplinar do cotidiano.” (SENNETT, 2001, p. 128) e um poderoso meio de controle implícito¹⁴.

Neste processo, estabelece-se um conteúdo fundamental para a consubstanciação da autoridade do superior e do subalterno, que é o medo e a referência. Por meio deste vínculo “[...] o subalterno experimenta um sentimento de pavor diante das posturas de autonomia exibidas por seu superior.” (SENNETT, 2001, p. 134). O subalterno, ao reagir a esta forma de autoridade, torna-se dependente, por não conseguir sair desta lógica de relação. Em razão do poder parecer não advir de lugar nenhum os trabalhadores “[...] têm resistido ao poder vigente de maneiras cada vez menos relacionadas com o protesto organizado.” (SENNETT, 2001, p. 146). Há ainda segundo Sennett (2001), uma “desobediência dependente”, pois as críticas são feitas em espaços limitados, individualmente e dentro

de um contexto de “permissão”. A finalidade deste processo é a consubstanciação da autoridade e do controle. Porém, os meios mudaram da coerção para a persuasão psicológica.

Estas formas de pensar/organizar/materializar os conceitos de autonomia e autoridade estão articuladas às necessidades de manutenção do capital, da continuidade da sua hegemonia política/econômica/social e cultural. Além disso, o fato de sermos seres sociais produtores e produzidos por uma sociabilidade histórica não nos possibilita sermos autônomos num absoluto, pois dependemos dos outros e do meio para a nossa existência.

Diante deste contexto e desta concepção do ser, como pensar a mediação entre autonomia e heteronomia numa perspectiva filosófica e pedagógica? Uma das formas de definir heteronomia é como a qualidade de pessoa ou de grupo que receba influência de um meio que é exterior à que se deve submeter. Porém, somos sujeitos e na nossa singularidade interferimos no mundo. A qualidade desta interferência depende das mediações do ser social sobre a pessoa e que podem contribuir para que se tenha uma ação consciente, que ultrapasse a aparência no caminho da essência da realidade, captando o fenômeno de determinada coisa. Isto “[...] significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo se esconde.” (KOSIK, 2002, p. 16). Destarte, para exercer posturas autônomas são necessárias interações caracterizadas como heterônomas que permitem qualificar a práxis dos sujeitos¹⁵.

A partir destas reflexões, como pensar a questão da autoria – já que o autor é definido como o criador de obra artística, literária ou científica – e da produção de conhecimento na universidade? Porém, como analisamos acima, a autonomia não é algo que se dá

num absoluto e a criação não acontece no vazio. Ambas carregam um complexo processo social e histórico de mediações que estabeleceram as condições para as produções.

A autoria e a constituição dos intelectuais no contexto da universidade

Ao articularmos a discussão da autoria ao contexto da universidade, não podemos deixar de analisar como se produz e reproduz a autoria neste espaço que tem como função social a produção e a universalização do conhecimento. Uma dos meios de consubstanciar a autoria é pela formação do pesquisador que necessita da mediação da escrita para a produção do conhecimento. Segundo Marques (1998, p. 141), o

[...] ato de escrever, ato inaugural de um pensar mais criativo e crítico, se faz fecundo na interlocução de saberes e, sobretudo, como ele se constitui em princípio da pesquisa enquanto busca do saber mais autônomo, mais disciplinado, unitário e coerente.

Outra condição para a constituição da autoria na universidade é a presença de espaços para publicação e que o autor assuma publicamente a sua obra. Ao tornar público um texto é necessário escrevê-lo de maneira que qualquer um possa ler, pois o objetivo do pesquisador-autor é que o conhecimento por ele produzindo contribua para que as pessoas reflitam as contradições da realidade a partir de outras perspectivas teórico-metodológicas. Além disso, para qualificar as suas produções, que a partir das análises realizadas pelo público – especializado ou não – podem rever/apro-

fundar as suas reflexões por terem sido questionadas e refutadas pela autoridade do argumento. Para isso, a cultura da pesquisa e da escrita trancafiadas na gaveta ou voltadas apenas ou exclusivamente para seus pares necessita ser superada. Pois, as leis sociais,

[...] devem, precisam ser reveladas não só aos que pesquisam e estudam para enunciá-las, mas também, quem sabe sobretudo, aos que estão submetidos às leis, por desconhecê-las, e que, por serem os ‘jogadores’ – por estarem diretamente envolvidas no ‘jogo’ – tem a possibilidade de, conhecendo as leis que o regem, optar por conservá-las ou por contrapor-se a elas e aos efeitos delas, desnaturalizá-las, fazer das leis identificadas e enunciadas pelo pesquisador objetos de preservação ou de transformação. (SOARES, 2001, p. 78).

E, ao se escrever para os que estão “envolvidos nos jogos”, os objetivos são outros e por isso o texto necessita ser organizado de outra forma – em estrutura, estilo, léxico, sintaxe, grau e natureza da informatividade. Por raramente se escrever para este público que está fora da academia há dificuldades de produção de textos para contextos diferentes do que atuam os pesquisadores.

Lembramos ainda, como já fora mencionado neste texto, outro obstáculo à autoria: a vergonha de expor-se e enfrentar o instituído e instituinte advindos das formas complexas de autonomia, que materializam um processo subliminar de persuasão psicológica. O medo da autossuficiência e do “domínio” do processo de autoria por parte do outro impõe resistências ao ato de pesquisar/escrever e publicar. Esta é uma relação que pode se estabelecer na relação orientador/orientando, dificultando a formação do professor/pesquisador e autor. No entanto, o orientador “[...] conhecedor dos passos de meu escrever/pesquisar: uma presença

tranquilizante, assídua, certa e declaradamente crítica [...]” (MARQUES, 1998, p. 105) pode, por meio destas mediações, contribuir para a constituição do pesquisador e do autor.

Em relação às condições dos autores/intelectuais produzirem suas reflexões no país, Bianchetti (2009) levanta três hipóteses. A primeira é “[...] que estamos diante do *fim* dos intelectuais e à desqualificação auto ou heteroperpetrada daquilo que eles fazem.” (2009, p. 21, grifos do original). A segunda hipótese aponta para o fato de que, diante da totalidade sistêmica do capital, nos encontramos numa fase que podemos chamar de pré-fordista, por termos uma “[...] produção encomendada e predeterminada, controle rígido do tempo e dos produtos, quantificação, redução do tempo para a formação em favor dos escores [...]” (BIANCHETTI, 2009, p. 23), interferindo no trabalho dos intelectuais e sedimentando a política¹⁶ do produtivismo científico, em um processo de acelerada “intensificação do trabalho”, como demonstram Sguissardi e Silva Jr. (2009). Isto não significa que os pesquisadores/autores não podem escrever a partir de seus pressupostos teóricos-metodológicos, porém o fator tempo de produção dificulta o adensamento, favorecendo a descrição e o predomínio de uma perspectiva pragmática-utilitarista. Desse modo, nas elaborações de dissertações e teses, artigos, livros, *blogs* etc. “a utopia pode desaparecer”, pois a visão é que os textos dos intelectuais “[...] recuam para caminhos mais estreitos e conceitos mais acanhados, passando a desprezar a própria lucidez, prima das luzes e do iluminismo [...]” (JACOBY, 2001, p. 141), podendo perigosamente levar à “regressão teórica” (WARDE, 2012) e/ou ao “recuo da teoria” (MORAES, 2003).

A terceira hipótese aponta que o intelectual institucionalizado “tornou-se orgânico de/ou para si” (BIANCHETTI, 2009, p. 23).

Nesse processo, há por parte dos pesquisadores e intelectuais uma “desobediência dependente”, pois muitas vezes críticas são feitas mais em espaços limitados, como em conversas ou publicações voltadas para os pares. Não há a organização de um movimento coletivo na direção do questionamento do instituído em termos de política científica e na constituição de outros referentes para definição e implementação de políticas para área. Ou como nos aponta mais uma vez Bianchetti (2009, p. 20):

No que diz respeito ao conjunto dos pesquisadores, daqueles que compõem as entidades, dos intelectuais, o mínimo que se poderia esperar seria rebeldia, vanguarda, protagonismo, qualificada apreensão da tríplice dimensionalidade do tempo (passado, presente e futuro) e todas as implicações relacionadas às transformações e desafios envolvidos por e nessa categoria.

Esta conjuntura permitiu que Jacoby (1990, p. 14) afirmasse que “[...] um espectro ronda as universidades americanas ou, pelos menos, seu corpo docente: o enfado.” Hoje podemos constatar este mal-estar nas universidades brasileiras. O escrever/pesquisar/publicar para si e para seus pares produziu intelectuais “inacessíveis e desconhecidos por outras pessoas” (JACOBY, 1990, p. 10). Uma das consequências foi o empobrecimento da cultura pública.

Para superar esta forma de sociabilidade de formação e constituição do pesquisador/autor/intelectual e resgatar a rebeldia e o protagonismo é importante não limitarmos a nossa escrita/pesquisa à reprodução de conhecimentos e/ou descrição de fatos observados na empiria. Para isto, a instituição necessita preocupar-se com a formação do “intelectual coletivo” (BOURDIEU, 1998) e do “intelectual transformador” (GIROUX, 1997), ou seja,

o sujeito pensante e reflexivo que atua na sociedade, produzindo e socializando conhecimentos na interação com seus pares (interdisciplinarmente) e com o corpo social que lhe dá sustentação. Isto com a finalidade de: “**Desnaturalizar’ e ‘Desfatalizar’¹⁷ o mundo social** e requerer condutas por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem.” (WACQUANT, 2002, p. 100, grifos do original).

Marques cita Levi-Strauss para afirmar que “[...] ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi indispensável para fortalecer a dominação.” (MARQUES, 1998, p. 74). Neste sentido, muitas vezes os historiadores buscam uma visão da república que satisfaça seus diretores e o instituído (VIDAL, 1990). Porém, a pesquisa/escrita/autoria no caminho da “autonomia” exige a possibilidade e o desafio da crítica do instituído e da possibilidade de desvendar o instituinte. Destarte, “[...] nos deparamos com caminhadas peculiares de autoria que alguns ousam empreender, e que requerem a passagem da posição de subserviência aos modelos, a posição de cultivo ao estilo.” (MACHADO, 2007, p. 172). Ao mesmo tempo, “[...] o resgate da mão no escrever significa introduzir insidiosa e sorrateiramente uma subversão da nossa cultura, um início de derroca do império do olhar, onde as coisas aparecem feitas e não por fazer.” (MARQUES, 1998, p. 80).

Para isso, a necessidade do estabelecimento de espaços desafiadores de divulgação de processos e resultados das pesquisas de professores-autores e alunos-autores. Nesse processo, a escrita/autoria é fundamental para formação/constituição do professor/pesquisador e do intelectual coletivo e transformador. E a publicização é fundamental para qualificar seus escritos a partir das aná-

lises realizadas e para debate/aprofundamento das formas como relações sociais se manifestam e suas consequências, esclarecendo o instituído e apontado a possibilidade do instituinte.

Considerações finais

Escrita, autonomia e autoria são questões com as quais muitos pesquisadores, orientadores e estudantes têm se preocupado, sobretudo no que se refere às produções acadêmicas. Por ser uma questão central no meio acadêmico, a temática não apenas suscita olhares a partir de diferentes abordagens, como também exige diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Os desafios e indagações daí decorrente são diversos, difusos e nem sempre consensuais. Procuramos, nesse texto, trazer algumas destas indagações, não com o fito de respondê-las, mas de provocar reflexões sobre as mesmas. E, para isso, utilizamos abordagens e enfoques tão distintos quanto o permitido pela complexidade deste objeto de estudo, mesmo assim sem esgotar a discussão.

Como vimos, a constituição do autor se dá numa perspectiva relacional com o outro e com o produto de sua autoria. No contexto acadêmico, a escrita (produto de uma autoria) carrega traços do autor em sua relação de subjetividade com outras autorias e outros autores, ao mesmo tempo em que se relaciona com o outro a quem o texto se destina. Assim, no processo de escrita (no qual se dá parte da constituição do autor), sempre cabem as indagações voltadas para si: o que quer o meu texto? A quem estou endereçando meu texto? Tais indagações são pertinentes, pois um importante aspecto da constituição do autor se dá nos significados e

sentidos que os outros irão atribuir ao produto de sua autoria, no caso em tela, o texto escrito.

Procuramos proporcionar aos leitores reflexões sobre a escrita livre e autônoma, independente da tecnologia utilizada. Ainda que exista a constatação de que as TIC estejam fazendo emergir novos meios de escrita e autorias diversas, o desafio continua o mesmo: exercer a leitura e a escrita para além do produtivismo acadêmico. Nesse sentido, defendemos a ideia de que as universidades exercem um papel fundamental no exercício de formar autores autônomos e, para além do internetês e do plágio, a internet pode constituir-se como um meio de incentivo para que se instaure a leitura e a produção de conhecimento e, conseqüentemente, o texto possa fazer ressoar a voz do autor.

Por fim, apresentamos e discutimos como se manifesta, neste momento histórico, a relação entre autoridade e autonomia, na qual a autoridade se manifesta de maneira subliminar, por meio da pessoa autônoma caracterizada como possuidora de um auto-domínio e autocontrole das relações sociais da qual faz parte. Para a mediação entre autonomia e heteronomia são necessárias interações caracterizadas como heterônomas que permitem qualificar a práxis dos sujeitos. Neste sentido, entra na heteronomia o papel da educação e das relações sociais e, mais especificamente neste trabalho, o papel da universidade na consubstanciação da autoria e da produção do conhecimento por meio da escrita, fundamental neste processo.

Defendemos que a condição para concretizar a autoria na universidade é a presença de espaços para publicação e que o autor assuma publicamente a sua obra, escrevendo para o público que está fora da academia. E que, para a superação de desafios colo-

cados à autoria, como a vergonha de expor-se advindo das formas complexas de autonomia, o domínio teórico-metodológico do processo de produção do conhecimento e dos meandros da escrita e o acompanhamento “sólido” pelo professor/orientador é fundamental para a constituição de mediações qualitativas com o orientando, contribuindo para consolidação da autoria.

Por fim, para superar a lógica do produtivismo acadêmico e da desqualificação do intelectual que hegemonicamente possui uma escrita/autoria voltada para si e resgatar a rebeldia e o protagonismo é importante não limitarmos a nossa escrita/pesquisa à reprodução de conhecimentos e/ou descrição de fatos observados na empiria. Para isto, a universidade necessita preocupar-se com a formação do “intelectual coletivo” (BOURDIEU, 1998) e do “intelectual transformador” (GIROUX, 1997) e a pesquisa/escrita/autoria no caminho da “autonomia” exige a possibilidade e o desafio da crítica do instituído e da possibilidade de desvendar o instituinte.

Referências

ASSIS, Machado de. **O alienista**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

BAETA NEVES, Abílio A. Uma trajetória de alto nível: Capes comemora 50 anos de investimento na qualificação de recursos humanos. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 173, jul. 2001.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita / Novos Ensaios Críticos**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio. 30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: os desafios para uma associação científica e os dilemas dos

intelectuais institucionalizados. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: CBCE, v. 30, n. 3, p. 13-30, maio 2009.

_____. O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In: _____; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis; Florianópolis: Vozes; Unitrabalho; UFSC, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

COIMBRA, David. Palavras, o vento leva. **Zero Hora**, Porto Alegre, 26 maio 1996, p. 63.

ECO, Umberto. Como escreve. In: _____. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama e texto: leitura crítica escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura, pintura, música e cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1997. p. 157-164.

JACOBY, Russell. **Os últimos intelectuais**. São Paulo: Trajetória Cultural: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

_____. **O fim da utopia: política e cultura na era da apatia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento? Trad. Alexander Martins Vianna. **Revista Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, n. 31, dez. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/031/31tc_kant.htm>. Acesso em: 19 abr. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, György. O particular à luz do materialismo dialético. In: _____. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 73-122.

MACHADO, Ana Maria Netto. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In CALIL, Eduardo (Org.). **Trilhas da escrita: autoria leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

MORAES, Maria C. M. de. Recuo da teoria. In: _____ (Orgs.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MOREIRA, Carlos. A. A. **O paternalismo nas organizações brasileiras: reflexões a luz da análise cultural das empresas do Polo Têxtil de Americana**. Tese – Fundação Getúlio Vargas/Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2005.

MUELLER, Helena Isabel. Escrita, leitura e autonomia: desejo de cultura – vontade de saber. **Revista História Regional**, n. 16, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2428/2212>>. Acesso em 25 jun. 2012.

POWERS, William. **O BlackBerry de Hamlet**: Filosofia prática para viver bem na era digital. Trad. Daniel Abrão. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Daniela Gehlen; GOMES, Andréia. **Considerações acerca do internetês**. Disponível em: <<http://www.ieps.org.br/internetes.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

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

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos R. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-90.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

VIDAL, Gore. **Como faço o que faço e talvez inclusive o porquê e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba: UFPR, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. Intelectuais: neutralidade de valores em questão. In: _____. **O declínio do poder americano**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

WARDE, Mirian. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Notas

* Doutorando em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Orientador Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

** <?> ** Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Especialista em Educação, Comunicação e Tecnologias em interfaces digitais.

*** Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor e organizador de conteúdos didáticos da Universidade do Sul de Santa Catarina.

¹ Estas temáticas constituíram a ‘espinha dorsal’ do *Seminário Especial Leitura, Escrita e Pesquisa: Aspectos Teóricos e Práticos da Produção do Texto Acadêmico*, ministrado pela Prof^a Dr^a Gilka Elvira Ponzi Girardello e pelo Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2012, a partir do qual o presente texto foi escrito.

² Ao indagar o que é o autor e o que é uma obra – e a relação entre obra, autor e sujeito – Foucault (2001) abriu espaço para a discussão que gerou a principal crítica ao estruturalismo: estaria o sujeito morto ou vivo? Quem fala é o sujeito ou as estruturas? Seria o sujeito um simples efeito da estrutura?

³ Foucault (2001) argumenta que as características pessoais dos autores (a cor dos olhos, o local onde nasceu etc.) pode não provocar modificações sobre o funcionamento do nome do autor. Mas se ficasse provado, argumenta Foucault, que Shakespeare não escreveu os *Sonetos* – tidos como obra dele – isso provoca uma mudança de outro tipo, que atinge a constituição do nome do autor. E, ainda, se ficasse provado que não foi Bacon (1561-1626) que escreveu o *Novum Organon*, mas sim Shakespeare; e que o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e de Shakespeare, esse seria outro tipo de mudança que modificaria inteiramente a constituição do nome do autor.

⁴ Seria ousadia resumir neste ensaio as considerações de Foucault sobre autor e autoria – mesmo porque seria necessário chamar para este debate Bakhtin (1895-1975), Barthes, Lacan (1901-1981) e outros, que analisam questões que

envolvem sujeito, “o outro”, a alteridade etc., o que seria impossível esgotar no espaço deste texto.

⁵ Aqui, a partir do radical “autor”, pode-se fazer um jogo de palavras entre o “autor” que exerce uma “autoridade” sobre determinada “autoria” e que exige “autorização” para sua utilização.

⁶ Para Freire, “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente [...]” (2005, p. 20), no processo de leitura do mundo.

⁷ Lembramos que a palavra “estilo”, em sua origem grega *stylus*, designa um instrumento pontiagudo de metal que serve para gravar ou furar e que permite inscrever sobre tábuas, argila ou cera.

⁸ Com a inserção das TIC nos diferentes contextos da vida social se materializaram outras possibilidades de troca e de geração de informações nos mais variados formatos e nas formas mais diversificadas possíveis. Poderíamos enumerar as diversas facetas que este processo de mudanças desenvolve, como as tensões entre dois grupos distintos, chamados de “nativos digitais” e “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001); ou a inserção das TIC nos processos de produção de mercadoria (BIANCHETTI, 2001). A passagem da tecnologia analógica para a digital trouxe repercussões “no tocante aos requisitos cognitivos e atitudinais dos trabalhadores para atuarem no paradigma da integração e flexibilidade” (BIANCHETTI, 2001, p. 95), pois as qualificações são diferentes para trabalhar numa ambiência e outra, uma exigindo predominante a mediação dos sentidos e a outra a capacidade de abstração. Para a maioria dos trabalhadores habituados ao ambiente analógico tem sido um tormento a migração para a materialidade virtual.

⁹ A este respeito, ver a discussão feita por William Powers (2012) em seu instigante *O BlackBerry de Hamlet*.

¹⁰ Não é preciso ter longos anos de caminhada escolar para saber que um texto que escrevemos em nosso caderno pode ser feito a lápis, mas uma prova deve ser escrita à caneta, por exemplo.

¹¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A questão das dificuldades na produção teórica em decorrência da avaliação da CAPES será retomada posteriormente.

¹² Na relação patrão e empregado, podemos perceber a manifestação do paternalismo, quando o patrão “[...] exceder em benevolência e proteção, visto que isso é o que se espera de um patrão. Por consequência, se os trabalhadores fazem uma greve, o patrão paternalista tende a tomá-la como ingratidão inaceitável. Por outro lado, se houver demissões, estas serão vistas como traição pelos trabalhadores. O laço, entretanto, se mantém: as crianças, mesmo quando rebeldes, continuam dependentes.” (MOREIRA, 2005, p. 96).

¹³ Na literatura nacional Machado de Assis (1839-1908) retrata esta questão no livro *O Alienista* (1998), onde um médico, a partir de seus “conhecimentos científicos”, é capaz de determinar quem é “normal” ou “demente”.

¹⁴ De outra perspectiva, Michel Foucault aborda essas questões em obras como *O governo de si e dos outros* (Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010) e *Vigiar e Punir* (Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999).

¹⁵ Saviani (2007) aponta que o processo educativo vai da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia. Na heteronomia entram o papel da educação e das relações sociais, a importância dos adultos, dos professores em dar direções, indicar o que é secundário e o que é essencial, quais são os conhecimentos fundamentais a serem dominados, a partir dos quais as novas gerações ganharão “autonomia” e sairão da menoridade (KANT, 2003).

¹⁶ No Brasil, as instituições que realizam este controle dos envolvidos com a pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, e que induzem o professor/pesquisador a escrever e a publicar frequentemente, são a CAPES e o CNPq. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi criada em 11 de julho de 1951, com o objetivo de “[...] qualificação do ensino superior e a formação de quadros técnicos científicos capazes de dar impulso necessário ao desenvolvimento econômico social.” (BAETA NEVES, 2001). Já o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foi criado 15/01/1951, pela Lei n. 1.310. Surgiu com a denominação de Conselho Nacional de Pesquisas e tinha por finalidade “[...] promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento.”

¹⁷ Esta desnaturalização e desfatalização exige o questionamento da neutralidade de valores, pois é um conceito que limita a análise crítica dos intelectuais. Wallerstein (2004, p. 190) aponta que a neutralidade “[...] é um bonito conto de fadas, mas qualquer pessoa que tenha frequentado uma universidade ou uma instituição de pesquisa e ainda acredite nisso é ingênua, consciente ou inconscientemente.”