

UMA EXPERIÊNCIA COMPLEXA DE ESCRITA ACADÊMICA

■ LUCIANE IWANCZUK

<https://orcid.org/0000-0001-9462-1091>

Universidade Feevale

■ CARLOS EDUARDO POERSCHKE VOLTZ

<https://orcid.org/0000-0003-4919-6879>

Universidade Feevale

■ DINORA TEREZA ZUCCHETTI

<https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>

Universidade Feevale

RESUMO

O objetivo deste ensaio é refletir sobre os desafios da escrita acadêmica por meio da discussão da inter-relação: experienciar, conceber, pesquisar e escrever. Para tanto, identificamos, primeiramente, alguns desafios que orbitam o rigor científico presente nessa modalidade de escrita tendo em vista a complexidade desse ato. Seguimos com o relato de experiências pessoais ancorando, na sequência, reflexões em autores que tratam do tema. Assim, o ensaio revela a árdua, mas prazerosa aventura que instiga a reflexão de como a leitura e a escrita se retroalimentam, enquanto uma prática complexa. As contribuições apontam para a constância reflexão e diálogo no processo de enfrentamento dos desafios que envolvem a escrita acadêmica, especialmente, enquanto ato de pensar e escrever em conjunto.

Palavras-chave: Memórias. Diálogo. Complexidade.

ABSTRACT

A COMPLEX EXPERIENCE OF ACADEMIC WRITING

This essay aims to reflect on the challenges of academic writing through the discussion of the interrelationship: experience, conceive, research and write. For that, we have previously identified some challenges that orbit the scientific rigor present in this type of writing in view of the complexity of this act. We continue with the account of personal experiences, anchoring, in the sequence, reflections on authors who deal with the theme. In this way, the essay reveals the arduous, but pleasurable adventure that instigates a reflection on how

reading and writing feed together, as a complex practice. The contributions point to the constant reflection and dialogue in the process of facing the challenges that involve academic writing, especially as an act of thinking and writing together.

Keywords: Memories. Dialogue. Complexity.

RESUMEN **UNA COMPLEJA EXPERIENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA**

El propósito de este ensayo es reflexionar sobre los desafíos de la escritura académica discutiendo la interrelación: experimentar, concebir, investigar y escribir. Para ello, identificamos, en primero lugar, algunos retos que orbitan el rigor científico presente en este tipo de escritos ante la complejidad de este acto. Continuamos con el relato de vivencias personales, anclando, en secuencia, reflexiones sobre los autores que abordan el tema. Así, el ensayo revela la ardua, pero placentera aventura que instiga a la reflexión de cómo la lectura y la escritura se alimentan, como una práctica compleja. Los aportes apuntan a la constante reflexión y diálogo en el proceso de afrontar los desafíos que envuelve la escritura académica, especialmente como acto de pensar y escribir juntos.

Palabras clave: Recuerdos. Diálogo. Complejidad.

Introdução

O ato de escrever como forma de expressão e comunicação que utiliza como forma as palavras está presente no nosso cotidiano, contudo, à medida que nos exigem apresentar formalmente ideias um empenho maior precisa ser dedicado nessa ação. A escrita apresenta-se como um desafio aos estudantes universitários, principalmente os de pós-graduação *stricto sensu*, de quem são exigidas produções textuais para as disciplinas dos cursos e publicações em revistas científicas que demandam uma escrita acadêmica. Esse fato serviu de mote para pensarmos sobre essa temática a partir de nós, resultando nesse ensaio cujo objetivo é refletir sobre os desafios da prática da escrita na universidade e da potência que pode emergir da experiência do trabalho de pensar e escrever em conjunto.

Este ensaio está organizado de modo a, primeiramente, apresentar uma reflexão sobre a escrita acadêmica e os seus desafios, especialmente quando realizadas por pós-graduandos em formação. Em seguida, é realizado um exercício de introspecção-retrospecção sobre as experiências em torno do escrever de uma mestrandia e um doutorando vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale, situada no estado do Rio Grande do Sul, mediada pela prática da orientação. Numa terceira seção, buscamos submeter o exercício realizado ao crivo de pensadores que se debruçaram sobre a temática de um escrever científico que considera as memórias e os contextos de sujeitos. Por fim, evidenciamos as contribuições do ensaio para o processo do

escrever acadêmico enquanto experiência realizada em conjunto, enfatizando a constância da reflexão e do diálogo.

A escrita acadêmica e seus desafios

Partimos do pressuposto que a escrita, enquanto concepção e experiência, acompanha a trajetória de cada indivíduo no que tange à sua formação e se configura como um ato de expressão de ideias organizadas, de tal modo, a alcançar um outro. Experiências relacionadas à escrita estão permeadas por diversos sentimentos e competências que são evidenciados entre a organização das ideias e a coragem na exposição do próprio autor. Zanella (2013) menciona o efeito paralisante que pode acometer o escritor frente à tarefa de expor sua criação. Aponta ainda que, sendo a escrita um processo de criação, constitui-se num ato complexo. Segundo Larrosa e Kohan (2017, p. 5), há, também, que considerar-se: “[...] o ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixar de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”.

Na universidade, introduz-se a escrita acadêmica com o desenvolvimento de trabalhos científicos, cuja ênfase recai sobre a compreensão textual na maioria das vezes. Contudo, é na finalização da graduação que se reconhece o seu grande desafio. Mencionada em muitos discursos de colação de grau como uma prática difícil, desafiadora e que exige disciplina e apoio, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é o grande momento de colocar em prática uma modalidade de escrita que considera a autoria. Uma experiência que, em alguns casos, é seguida com o ingresso na pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Os alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* deparam-se, de imediato, com o

exercício da escrita quando, além de demandar ainda mais aprofundamento na identificação e seleção de fontes, por meio do incremento de leituras de produções na área específica de estudo, ainda precisam passar a dominar recursos metodológicos próprios do conhecimento científico. Machado e Zanella (2019) afirmam, nessa perspectiva, que essa modalidade de conhecimento está relacionada a aspectos quantificáveis e controláveis, daí a necessidade de observar a recorrência de fatos para mitigar equívocos através do recurso de regras metodológicas. Com isso, os autores identificam duas rupturas: o que é senso comum do que é conhecimento científico e, ainda, o que é objetivo do que é subjetivo.

Não raro, ao se defrontarem com estas e outras demandas que emergem, inclusive, das rupturas citadas, presentes no campo do conhecimento científico, mestrandos e doutorandos tendem a iniciar um processo de transformação, não sem certa perplexidade. É Morin (1997, p. 11) que nos lembra que “o conhecimento necessita do autoconhecimento” e, talvez, aqui, esteja um ponto a ser considerado: a escrita presume certo autoconhecimento, o que pode ser construído a partir do questionamento de nossas verdades, conforme Larrosa e Kohan (2017). A esse desafio somam-se os anteriormente colocados: a necessidade de uma compreensão textual mais elaborada, a exigência das atividades acadêmicas e a imediata incorporação dos códigos e recursos metodológicos científicos, bem como a exposição do sujeito que necessita, cada vez mais socializar seus estudos, inclusive em eventos científicos, por meio da apresentação de trabalhos.

Paulo Freire (1989; 1996) ensina que a leitura e a escrita estão imbricadas de tal forma que o escritor necessita ser, acima de tudo, um leitor comprometido com os textos lidos, a partir dos quais vai se tornando sujeito de sua compreensão, ao invés de mero receptor de

saberes produzidos pelos autores. Para Freire, nas obras citadas, o ciclo do conhecimento humano se dá pela curiosidade, pela procura do que não se conhece, pela indagação, reprocura e anúncio da novidade. Exige-se, para tanto, um pensar certo em termos críticos, uma curiosidade que vai se tornando mais metódica e rigorosa, transitando da curiosidade ingênua – senso comum, saber de pura experiência, “metodicamente desrigoroso” – para o que o autor chama de “curiosidade epistemológica” – consciência crítica, que respeita o senso comum, mas o supera por meio da capacidade criadora –, conforme Freire (1996).

A capacidade criadora e transformadora da escrita também é ressaltada por Galeffi quando afirma que a pesquisa qualitativa é uma invenção humana que:

[...] serve para aproximar o ser humano de sua potência desconhecida e do seu sentido próprio e apropriado. Serve, também, para semear e cultivar no mundo a morada poética do humano aberta na deriva cósmica de nosso universo temporal. (GALEFFI, 2009, p. 65).

No caminho do pensar, na busca por uma escrita criativa, contudo, científica, como sugerem Freire (1996) e Galeffi (2009), nos deparamos com mais desafios, entre os quais, segundo Larrosa (2003, p. 102) os que equivalem “[...] as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico”, os quais impõem determinados modos de escrever, enquanto excluem outros. Completa o autor que, de acordo com os ensinamentos de Basil Bernstein, devemos averiguar o que as estruturas de produção, transmissão e controle do conhecimento proíbem, para, então, poder compreendê-las.

Para Larrosa (2003), o trabalho na academia tem a ver com o saber, com o trato da leitura, da escrita, da fala e da escuta, condicionados a certas formas de racionalidade que têm seu reconhecimento de acordo com os lugares de

produção intelectual. O autor destaca ainda os estudos de Maria Zambrano que, ao dissolver as fronteiras entre a filosofia e a literatura, defende que na escrita a razão não seja uma tentativa de dominar a vida, mas de enamorá-la, captando o que nela há de essencial. Larrosa também menciona Adorno para quem a leitura e a escrita são lugares de experiência, nos quais o ensaísta é “[...] alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê” (LARROSA, 2003, p. 107). O ensaio da escrita é, então, um trabalho duro, de leitura lenta e escrita atenta, que não pode se submeter à opinião, o que não significa não assumir posições.

Em consonância com o exposto, Machado e Zanella (2019) retomam as ideias de Bakhtin e sinalizam que não existe lugar neutro na produção do conhecimento, na medida em que ele se concretiza numa relação de diálogo com o outro, no mundo. Outros estudos também ressaltaram o diálogo, as relações no mundo e com o mundo e a necessidade do sujeito explicitar seu posicionamento no desvelamento da realidade, estando presentes em Freire (1981; 1987) e em Gadotti, Freire e Guimarães (1995).

Na academia, todos esses aspectos reverberam na medida em que os pós-graduandos têm uma grande quantidade de leituras obrigatórias e exigências de várias modalidades de escrita – *papers*, artigos, ensaios, resumos etc. – em detrimento, muitas vezes, da qualidade dessas leituras e das suas produções. O volume requerido está diretamente relacionado aos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação, definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, para além do reconhecimento do mérito do trabalho desenvolvido,

está atrelado ao acesso a financiamentos e cotas de bolsas de estudos. Essa é, sem dúvida, uma questão com a qual alunos e professores precisam lidar, encontrando estratégias como a organização do tempo de estudos para que as leituras não sejam um deslizar apressado pelos textos, nem as escritas meras opiniões persuasivas para angariar avaliações positivas dos avaliadores.

Nesse sentido, Larrosa (2003) enfatiza que o espaço acadêmico perdeu a delicadeza de tratar os textos e a consequente profundidade e intensidade da leitura atenta e lenta. Isso porque na construção das narrativas científicas é essencial que estejamos abertos ao que nossos sentidos são capazes de capturar dos fenômenos do mundo, questionando e respondendo por que e como as coisas são como são. Nessa linha de pensamento, Almeida (2009, p. 97) afirma que o ser humano tem a aptidão de “[...] duplicar e representar o mundo, imputar sentido às coisas e relacionar informações [...]”, e que “[...] a pesquisa emerge da curiosidade e do desejo de ordenar o caos”.

Essa vontade de impor ordem ao caos nos conduz a refletir sobre a complexidade em Edgar Morin (2000). Ele nos incentiva a olharmos para os fenômenos como fragmentos de um sistema complexo que compreende ordem, desordem e organização. Tal afirmação nos permite, inclusive, recuperar do pensamento de Walter Benjamin, evidenciado em Corrêa e Souza (2016) o que tange à metodologia na construção do conhecimento, por meio de fragmentos da história. Ao permitir um pensamento sem fronteiras, é necessário opor-se a estruturas totalizantes e aprisionadoras, afirma. A narrativa de Benjamin é permeada por imagens, alegorias, acontecimentos e memórias que, aparentemente, não mantém conexões explícitas com o todo, entretanto, ela contém intenções e intensidades que vão sendo reveladas aos poucos na escrita.

Galeffi (2009) também reforça a importância da percepção histórica no contexto de vida do pesquisador e o rigor em seu discurso epistemológico. Para o autor,

toda ciência é uma produção de subjetivações concatenadas. Ela só faz sentido quando sujeitos históricos se tornam os qualificadores qualificados dos processos infinitos de compreensão e de equilíbrio do *ethos* humano. (GALEFFI, 2009, p. 64).

Essas são algumas das considerações que atravessam as ideias dos autores revisados nesta seção e que, intencionalmente, trouxemos até aqui por julgá-las pertinentes para a problematização da escrita acadêmica. Nessa perspectiva, reiteramos a construção de um texto acadêmico como um ato complexo de leitura e escrita que pode transcender métodos pré-concebidos que engessam a criatividade de quem escreve, sem, contudo, a eles se opor de modo acrítico. Entendemos, da mesma forma, em consonância com os autores mencionados, que a curiosidade epistemológica, a compreensão e adequação da metodologia e o comprometimento do escritor com o fenômeno pesquisado fornecem as bases para um texto rigorosamente construído e coerente. E que, para, além disso, o autor pode dissolver fronteiras e inovar, olhando para a história e para si, suas experiências, memórias e interações, envolvendo-os em sua escrita.

Memórias de vida e experiências de escrita de pós-graduandos

Um ponto que enfrentamos nesse ensaio refere-se às facilidades e/ou dificuldades que incitaram a cada um dos autores, pós-graduandos, à prática da escrita. Assim, mostrou-se instigante articular nossas leituras de mundo à produção de textos acadêmicos a fim de explicitar que o ato de escrever é indissociável do ato de ler, em especial, do ato de ler o

mundo. O intuito: iniciarmos um diálogo que tencione refletir sobre os dilemas da escrita cujo processo implica permanente atenção ao longo da vida, em especial na trajetória acadêmica, já que os desafios identificados para o seu desenvolvimento são dinâmicos e estão em constante transformação.

Como afirma Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989), antes de aprendermos a leitura da palavra, das letras, do texto, aprendemos a ler o mundo no qual nos movemos, a compreender o contexto. A curiosidade, característica inerente ao homem, inicialmente ingênua, e a conseqüente busca pelo conhecimento sobre as coisas nos estimula à prática do estudo, à curiosidade epistemológica, ao diálogo com o outro, à crítica e à criação. Assim, a produção escrita de um estudioso impescinde de sua leitura particular de mundo, de sua bagagem de leituras de textos, do debate e problematização da realidade com os outros sujeitos.

Alinhados em Freire (1989), num esforço de retomarmos experiências de nossa infância em um momento em que ainda não conseguíamos ler a palavra escrita, descrevemos a seguir dois diferentes contextos dos quais emergem dois leitores de mundo, aspirantes a escritores acadêmicos. Por meio do exercício de introspecção-retrospecção, enfrentaremos nossos demônios, inspirados por Morin (1997) quando afirma a existência de forças poderosas que obedecemos sem saber e que nos conduzem às nossas verdades que, irrefletidas, podem resultar em deficiências na interpretação, problematização e criação de um trabalho escrito.

O primeiro contexto constitui-se na memória de um doutorando, referente a um menino de uns quatro anos, explorador, criador e protagonista de histórias nas quais criaturas fantásticas atuavam em cenários que mesclavam as situações vividas – na praia, na praça, no pátio de casa, na casa de familiares – com as

imaginadas (no meio do mar, no céu, nas cavernas, noutros mundos). Nessa fase da vida, recebia muitos estímulos ao concreto, ao amadurecimento, inclusive tendo iniciado em casa, com a mãe, a leitura das palavras. Com medo do mundo real no qual foi precocemente inserido, foi na leitura que esse menino se refugiou. Devorou gibis até ingressar na escola, na qual se destacou pela facilidade em aprender os conteúdos, mas hesitou em criar estórias. Tímido, teve dificuldades nos esportes, nas artes e na produção de textos que expusessem sua vida pessoal ou sua forma particular de pensar.

Uma história marcada por conflitos internos, inseguranças e desencantamentos no que se refere à educação, às possibilidades profissionais e de relacionamentos. A família, contudo, sempre se constituiu num suporte, num campo de reflexões, de diálogo e de problematização das questões da vida, tendo contribuído para que o jovem desejasse estudar e se tornar um pesquisador social. Os questionamentos sobre si, sobre os outros e sobre as desigualdades de acesso à educação, à moradia, ao trabalho e ao lazer presentes numa sociedade voltada para o capital e para o consumo o conduziram para os estudos em Ciências Sociais na graduação, em Estudos Organizacionais no mestrado e em Diversidade Cultural e Inclusão Social no doutorado, iniciado em 2019.

O doutorando pouco ousou em suas produções escritas na infância e adolescência. Na graduação, limitou-se à reprodução do que já foi escrito e dito por outros. No mestrado, aventurou-se na descoberta do novo, mas ainda com medo. Ao mesmo tempo, permitiu-se construir uma dissertação com dados empíricos e fragmentos de si. Há ainda alguns desafios para o menino que habita a mente do doutorando, entre eles, encontrar maneiras de entregar-se, por completo, com todos os seus interlocutores, à investigação e à escrita aca-

dêmica. Para tanto, na tese, quer compreender a educação de crianças e adolescentes em espaços e tempos que extrapolam as salas de aula, no turno escolar investigando as contribuições das experiências de contraturno numa Organização Não Governamental (ONG) visando à constituição de sujeitos conscientes de sua história.

Nesse percurso, o doutorando vem realizando um exercício de espelhamento, buscando encontrar a si pelo reconhecimento do outro, do vulnerável que sofre a exploração, a dominação e a negação de direitos, olhando para a infância e a adolescência por serem estas fases que marcaram sua leitura de mundo e influenciaram sua maneira de escrever. Esse exercício de olhar para o vulnerável contribuiu para que fosse tocado em suas reflexões e produções escritas pelo contexto da crise mundial, provocada por uma pandemia que alterou a dinâmica de viver, conviver, aprender e trabalhar em sociedade. As atividades desenvolvidas nas instituições de educação e/ou de proteção social foram suspensas, intensificando os riscos daqueles que já se encontravam em situação crítica, do ponto de vista social e econômico. Santos (2020) destaca que tal crise tem sido mais difícil de ser enfrentada e tende a ser agravada no pós-pandemia pelos grupos sociais que já sofriam os efeitos da pobreza numa sociedade voltada para o capital.

Como pesquisador, o doutorando acredita que neste momento suas produções escritas devem direcionar-se às necessidades e inquietações daqueles que estiverem indefesos e vulneráveis; e suas práticas devem estar comprometidas com a busca por uma vida justa e digna a todos os seres humanos. É urgente que “[...] se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI”, sugere Santos (2020, p. 29), especialmente com relação ao modo como nos educamos em sociedade.

No segundo contexto, as memórias de escrita de uma mestranda cujas recordações são relatadas a seguir. Escrever para ela não foi uma tarefa difícil na infância, a maior decepção foi aprender o “A” no primeiro dia de aula da primeira série. Considerou decepcionante a proposta da professora de aprender uma letra por dia, quando já conhecia todas elas, mesmo assim, na trajetória do ensino básico, a escrita foi uma atividade prazerosa e fluída. Durante a graduação, a escrita foi ainda melhor desenvolvida com o exercício de outros tipos de textos, mas com vivências ainda muito tímidas em relação à escrita acadêmica. O primeiro grande momento para esse exercício foi o trabalho de conclusão, que se apresentou como um grande desafio. Logo foram expostas as deficiências de leituras e de contextualização teórica. A falta de preparo de fichas de leituras tornou ainda mais trabalhosa a atividade, cumprida arduamente.

A formação teve continuidade com a especialização, na qual mais uma vez o desafio da escrita esteve evidente no trabalho de conclusão. Os percursos levaram a focar nas atividades profissionais por alguns anos, mas a necessidade de buscar maior embasamento a levou ao ingresso no mestrado. A organização com a disciplina de leituras e de estudo mostrou-se logo necessária. O ritual para a escrita é necessário e presente: organizar o material, fazer um chimarrão ou café, rever a produção anterior, onde nem sempre o tempo é suficiente para se alcançar o auge. A rotina intensa e demandas com a família, somadas as atividades domésticas, exigem compartilhar o horário após o trabalho, o que faz pensar sobre a luta cotidiana na formação de pesquisadoras mulheres, em meio a múltiplas jornadas de trabalho.

Assim como é muito presente que o “aquecimento da mente” é indispensável para que surjam as ideias. Elas não “brotam magicamen-

te”, embora se esgotem rapidamente. A escrita não acontece simplesmente, precisa de conexões e de intensa atividade cerebral. Por vezes mais fluída, outras com maior sofrimento, revela-se uma atividade intensa e exaustiva em função dos prazos e outras demandas entre as já mencionadas. Ao mesmo tempo, o desafio não a paralisou e logo nas primeiras tentativas o apoio da orientadora e dos colegas foi essencial, assim como as ricas trocas em eventos científicos estimularam seguir nesse caminho árduo. Nesse sentido, o estudo de mestrado sobre a extensão universitária está implicado na intenção de buscar referências para as atividades profissionais onde atua como gestora, mas também de desafiar-se na perspectiva de trazer contribuições em um momento em que se discute a dimensão da educação superior pela necessidade de integração com as atividades curriculares dos cursos de graduação.

Nesse sentido, tem se colocado como uma questão central a escrita sobre a extensão universitária, enquanto um processo vivido e teorizado, simultaneamente. De tal forma que a apropriação teórica é imbricada de sentimentos vinculados aos limites do fazer que tenciona um modelo ideal de integração curricular da extensão. Ainda, exercer os diferentes papéis, ora como mestranda, ora como gestora da extensão, tem em vista que exige um grande esforço para diferenciar a escrita acadêmica de uma escrita institucional, recuperando Larrosa e Kohan (2017) na busca por libertar verdades. Um percurso que apresenta uma riqueza enorme para a problematização da temática que vem sendo pesquisada, mas ao mesmo tempo é provocada por esta luta interna e cotidiana.

Outro repto colocado é o compromisso dessa escrita atender às expectativas de um estudo inédito, haja visto seu enfoque voltado às universidades comunitárias quanto à implantação do processo de curricularização da extensão, após as diretrizes nacionais re-

centemente publicadas.¹ E sendo uma temática pela qual os docentes universitários estão ávidos para receber embasamento, visto que se coloca com uma obrigatoriedade, a mestranda vê-se mediante dois fatores que dão maior peso a essa escrita a fim de apresentar achados válidos e relevantes. Para tanto, é necessário tornar a escrita viva; possibilitar que seja socializada e divulgada para que o empenho atribuído nessa trajetória complete seu sentido, na compreensão de que o processo necessita culminar em alguma contribuição para os envolvidos. O que se vislumbra por meio do alerta às práticas realizadas na extensão, ou como reflexão frente aos modelos definidos, ou ainda como pontos de conexão para qualificar a integração curricular da extensão faz presumir o desejo que o estudo não se finalize na escrita, mas reverbere após o último ponto final, num encontro aos outros desta inter-relação.

Com os escritos que recuperam contextos pessoais, nota-se que apesar dos caminhos percorridos serem diferentes, as experiências de dois pós-graduandos permitem aproximações, entre elas, o esforço de evocação, buscando em si e no seu contexto alicerce para promover o diálogo. Buscando explorar um pouco mais o recurso de escrever como um ato de constante reflexão, sobre si, o outro e o mundo, evocamos, mesmo que de forma breve, alguns efeitos da pandemia do coronavírus sobre a formação dos pesquisadores.

Múltiplas jornadas, preocupações com relacionamentos, manutenção da moradia e demais recursos, tarefas domésticas, filhos, apoio aos familiares que tiveram sua renda reduzida e as suas crianças que ficaram sem acesso às escolas na pandemia. desemprego, financiamento de bolsas em perigo em meio à escrita de teses e dissertações abateram-

¹ Resolução do Ministério da Educação (MEC) nº 07/2018 (BRASIL, 2018).

se sobre pós-graduandos, seus orientadores e orientadoras. Novas preocupações trazidas em um contexto de pandemia, sobretudo pelo impacto emocional da urgência da proteção à vida e a dependência à coletividade, se somaram às escritas.

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos, em *A pedagogia do vírus*, faz reflexões em relação às modificações na dinâmica de vida de todos os seres humanos durante a pandemia do coronavírus, especialmente nos coletivos sociais² “[...] que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15). O autor recupera a priorização dada ao mercado nos últimos 40 anos em detrimento da comunidade, como forma da regulação da sociedade. No cenário do ensino superior, corroborando com a menção já apresentada neste ensaio, destaca ainda, que foi em função disso que

[...] universidades públicas foram sujeitas à lógica do capitalismo universitário, com os rankings internacionais, a proletarização produtivista dos professores e a conversão dos estudantes em consumidores de serviços universitários. (SANTOS, 2020, p. 27).

Voltando-se ao mercado, ficamos incapazes de responder às urgências, tais como uma pandemia. E estando a escrita atravessada de todas essas questões, tornou-se um ato de resistência e de esperança dar continuidade às pesquisas iniciadas. Enfim, no limite, ler, refletir, escrever e publicar, neste cenário adverso, projeta um compromisso em prol de uma vida sustentável, justa e humanizada.

2 O autor elenca alguns desses coletivos sociais atingidos pela pandemia: mulheres; trabalhadores precários, informais, ditos autônomos; trabalhadores da rua; sem-abrigo ou populações de rua; moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, *slums*, caniço etc.; internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente; deficientes; e idosos (SANTOS, 2020).

A experiência da escrita: alentos teóricos

Buscamos a referência de alguns autores que refletem sobre o processo de escrita acadêmica para respaldar as experiências relatadas. Assim, encontramos em Vasconcelos (2011) aspectos relacionados às condições e ao planejamento da escrita, ressaltando o quanto influenciam na produção e enfatizando, ainda, que a observação desses fatores pode tornar a atividade mais prazerosa. O autor destaca o investimento pessoal necessário sacrificando outras atividades; a observação do relógio biológico, encontrando o momento de maior produtividade em que se possa dedicar um tempo longo; a importância da ergonomia do ambiente de trabalho; o diálogo sobre o tema da pesquisa para gerar novas ideias e conexões, identificando-se *insights* que surjam nas atividades cotidianas. Também menciona que “[...] a aquisição de uma maior fluidez na escrita requer a mobilização de aptidões específicas ligadas à fluência verbal escrita, à dinamização de funções cognitivas, emocionais e da expressividade em geral, ligada às funções artísticas”, processo que exige repertório de leitura e maturação das ideias (VASCONCELOS, 2011, p. 246).

Como indicado anteriormente neste ensaio, Paulo Freire (1989) também ressalta a importância do ato da leitura para a escrita. Ele afirma que, mais importante que a quantidade de texto lido, é a sua compreensão. Por isso, a leitura deve ser realizada em sua complexidade. Por isso, ao longo de toda a sua vida, Freire atualizou, reafirmou e reviu suas reflexões, demonstrando na prática o árduo e inseparável processo de leitura e escrita. Em *Cartas a Cristina*, afirma:

Na minha experiência pessoal, escrever, ler, re-ler páginas escritas, bem como ler textos, ensaios, capítulos de livros que tratam do mesmo

assunto sobre o qual estou escrevendo ou de tópicos relacionados, é um procedimento comum. Nunca vivo um tempo de pura escrita, porque para mim o tempo de escrita é o tempo de ler e reler. Todos os dias, antes de começar a escrever, tenho que reler as últimas vinte ou trinta páginas do texto em que trabalho, e de um espaço para o outro me forço a ler todo o texto já escrito. Eu nunca faço somente uma coisa. Vivo intensamente a relação indicotomizável de escrita e leitura. (FREIRE, 2008, p. 17, tradução nossa).

Para Freire (2008), quando lemos de forma crítica o que escrevemos, nos permitimos olhar para as nossas fragilidades e para os objetivos que, porventura, não fomos capazes de alcançar. Com isso, podemos escrever com mais clareza, reescrever o que não nos satisfaz ou manter o que nos pareceu adequado. Contudo, precisamos ter humildade nesse processo de leitura-escrita, porque “se não sou humilde, recuso-me a reconhecer minha incompetência, que é a melhor maneira de superá-la. E a incompetência que eu escondo e oculto termina por me despir, me desmascarando” (FREIRE, 2008, p. 18, tradução nossa).

Alba Zaluar, a exemplo de outros antropólogos, relata em seus estudos os dilemas vividos na entrada em campo, quando da pesquisa empírica, ao confrontar-se com o distanciamento da realidade. A autora descreveu, em *A máquina e a revolta* (1994), todo o processo de seu contato com o campo e a percepção das pessoas a seu respeito. Afirma, na mesma obra, que toda a representação escrita do contexto exige do pesquisador a habilidade de transcrever as informações que os informantes lhes confiaram, de maneira que o objeto esteja ali representado. O que torna a tarefa uma enorme responsabilidade. Por essa razão, o capítulo inicial do livro citado traça a trajetória de vínculo da autora que começa com um movimento de fazer parte, para depois distanciar-se na escrita: “debruço-me sobre a ‘troca de ideias’

fixada no meu diário de campo para arrancar seus sentidos, sua polifonia, que, por algum motivo, temo reduzir ou empobrecer” (ZALUAR, 1994, p. 32). Nessa perspectiva, a escrita exige reorganização de ideias, a partir da leitura teórica, nesse caso, a da leitura do campo.

Outro antropólogo que reflete sobre o processo da escrita acadêmica nas Ciências Sociais é Cardoso de Oliveira (1996). O autor apresenta três dimensões que considera fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais: olhar, ouvir e escrever; ao passo que o olhar e o ouvir focam a pesquisa empírica, o escrever está imbricado no pensar. Segundo o autor, a escrita não deve ser iniciada apenas quando os dados da pesquisa nos parecerem organizados em nossos pensamentos, porque é na textualização que questões e respostas para essas questões vão surgindo, que vamos organizando os pensamentos. Por isso, a escrita precisa ser lida, refletida e repetida quantas vezes for necessário, “[...] não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, mas também para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 29).

No contexto das contribuições de Edgar Morin, o paradigma da complexidade expõe os limites da fragmentação das teorias e a superficialidade das ideias. Nele, a escrita necessita representar a percepção sobre algo, o que emerge a partir das referências dos sujeitos da investigação. Nesse sentido, as leituras que embasam concepções de sujeito passam a ser interlocutores com os quais se estabelecem relações de ideias, ao fazer uma espécie de autorreflexão: “tento reconhecer a que erros meus demônios me conduziram e a que verdades permaneço fiel. Tornando-se, enfim, capaz de dialogar com eles, eu os assumo de agora em diante de forma consciente” (MORIN, 1997, p. 8).

Considerando ainda Morin (2000), o autor diferencia a “cabeça bem cheia” caracterizada pelo acúmulo de conhecimento e a “cabeça bem-feita” que consegue estabelecer relações entre os conhecimentos. Avaliando a segregação dos conhecimentos e a simplificação de alguns fenômenos, o autor considera ainda que a “cabeça bem-feita” representaria o uso pleno da inteligência, sendo que o maior desenvolvimento da inteligência geral permite a resolução de problemas complexos.

Nesse sentido, o sujeito com capacidades de contextualizar o tema de pesquisa e englobar diferentes aspectos para a compreensão complexa do que a compõe desenvolve melhor a escrita acadêmica. O autor afirma que “[...] a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2000, p. 16). Importante mencionar que o autor alerta para o estímulo ao emprego da curiosidade e da dúvida em todo o processo de conhecimento. Dessa forma, exige do sujeito um processo circular que envolve a análise e a síntese, assim como a separação e a ligação.

O autor entende ainda como um desafio sociológico na construção do saber a diferenciação entre informação/conhecimento/pensamento. Isso porque para ele “a informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar”, este por sua vez “deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento” (MORIN, 2008, p. 18). Assim, também na escrita essa dinâmica deve ser praticada, possibilitando a construção e reconstrução da palavra.

Sobre a complexidade da prática coletiva na produção de textos científicos, argumentamos que somente em colaboração os sujeitos são capazes de problematizar a vida e de transformá-la. Para isso, trazemos o conceito de dialogicidade desenvolvido por Paulo Freire

ao longo de sua obra. O diálogo não é a simples comunicação, mas é o momento em que os seres humanos se encontram para problematizar a própria vida. Refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, os homens podem, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (SHOR e FREIRE, 1986).

Assim finalizamos essa seção na compreensão da escrita em um processo de diálogo. Diálogo de quem escreve com “seus demônios”, diálogo com os conhecimentos e na compreensão dos mesmos e diálogo com o campo por meio do olhar, ouvir e escrever.

À guisa de encerramento: contribuições para o processo de escrever acadêmico enquanto um fazer coletivo

Partindo para o fechamento deste ensaio que se propõe refletir sobre a complexidade da escrita acadêmica, retomamos as contribuições de alguns dos autores com os quais dialogamos. De imediato, recorreremos a Vasconcelos (2011) quando afirma a escrita como um momento a ser planejado, assim como Freire (1989; 1996; 2008) refere-se à importância da leitura de mundo e releitura de si através da expressão da palavra. Zaluar (1994) e Cardoso de Oliveira (1996) realçam o processo delicado de aproximação com o campo empírico e a necessidade de atenção aos detalhes para a construção de uma pesquisa. Morin (1997; 2000; 2008) nos provoca a repensarmos nossas concepções e a olharmos para os fenômenos em seus contextos e interações, enfim, sugere a escrita como um ato complexo.

O diálogo com autores, o avanço nos estudos na pós-graduação, a inserção mais efetiva no campo de pesquisa, o encontro com os sujeitos da investigação tem permitido experimentar o quanto a prática da escrita acadêmica é desafiadora e, certamente, complexa. Enfren-

tar os desafios que se apresentaram na tentativa de escrever um ensaio, a partir de questões levantadas no Simpósio (ver Introdução) não foi uma tarefa fácil. Olhar para as experiências pessoais de leitura e escrita e tentar realizar associações entre elas, também, tirou os ensaístas iniciantes da zona de conforto. Entretanto, as reflexões que foram sendo realizadas com a orientação de uma professora/pesquisadora/escritora e o auxílio do levantamento teórico efetuado possibilitaram algumas ponderações a respeito dessa prática, realizada em conjunto.

Em primeiro lugar, ficou evidente que a escrita acadêmica é um processo que envolve a leitura de mundo do sujeito que escreve, abarcando sua forma particular de olhar para os fenômenos pesquisados, somadas às leituras que permitem aprofundar conhecimentos teóricos sobre determinada temática. Desse modo, afirmamos que a leitura e a escrita se retroalimentam durante o processo. Evocar leituras, construir relações para pensar concepções têm natureza complexa; tal constatação justifica as recordações e falas de pares sobre as dificuldades relacionadas à escrita, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Em segundo lugar, o trabalho apontou para a relevância da construção da escrita enquanto experiência de fazer em conjunto. Para isso, o diálogo entre os sujeitos que se propõem a escrever, suas visões de mundo e a problematização dos fenômenos pesquisados se mostrou fundamentais. A escrita deste ensaio revelou, na prática, a complexa e árdua, mas a prazerosa aventura de escrever a partir de experiências e em colaboração, procurando atender às exigências da academia e, na medida do possível, com o auxílio dos teóricos pesquisados, avançar para além delas.

Por fim, afirmar que as reflexões apresentadas, neste ensaio, são reveladoras de que os desafios da escrita foram enfrentados, me-

mórias foram revisitadas, alguns “demônios” que fazem parte da leitura de mundo que constituímos, em uma trajetória/memória de escrita, foram explicitados, discutidos, problematizados num esforço de leitura-escrita-diálogo-reflexão-reescrita. A dimensão afetiva, a confiança mútua, construídas por meio da participação nos grupos de estudo e de pesquisa, aproximaram os autores em suas capacidades inventivas, permitindo, em certa medida, o enfrentando de dificuldades, entre elas, o imprescindível mover-se no mundo enquanto sujeitos históricos e complexos que imaginam, pensam, interagem e pesquisam buscando produzir ciência com consciência, parafraseando Edgar Morin.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. Método complexo e desafios da pesquisa. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Natal: EDUFERN, 2009. p. 97-111.
- BRASIL. Resolução MEC Nº 07/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, 1996, p. 13-37. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TraalhodoAntropologo.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.
- CORRÊA, Carolina Salomão; SOUZA, Solange Jobim. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine**, v.XII, n.2, p. 2-25, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/in->

dex.php/mnemosine/article/view/41651/pdf_360

Acesso em: 1 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEFFI, Danti. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Sidnei; GALEFFI, Danti; ALAMO, Pimentel (orgs). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In: BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 5-6

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/viewFile/25643/14981>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MACHADO, Jardel; ZANELLA, Andréa Vieira. Bakhtin, Ciências Humanas e Psicologia: Diálogos sobre Epistemologia e Pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 31, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31166423>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

SANTOS, Boaventura. **A cruel Pedagogia do vírus**. Edições Almedina: Coimbra, 2020. Disponível em: <<https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar e escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2013.

Recebido em: 31/10/2021

Revisado em: 15/03/2022

Aprovado em: 22/03/2022

Publicado em: 30/04/2022

Luciane Iwanczuk é mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Coordenação de Extensão Universitária. E-mail: luciane.iwanczuk@gmail.com

Carlos Eduardo Poerschke Voltz é doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carlospvoltz@hotmail.com

Dinora Tereza Zucchetti é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente e pesquisadora na Universidade Feevale nas áreas de Práticas de Educação não escolar, Formação de educadores e Educação Integral. E-mail: dinora@feevale.br