

Escrita acadêmica: a (re)criação de si por meio da experiência comunicável

Escritura académica: su (re) creación a través de una experiencia comunicable

Sandra Elisa Réquia Souza
Amarildo Luiz Trevisan
Ercília Maria de Moura Garcia Luiz
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul - Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é defender a ideia de que a escrita acadêmica possibilita a (re)criação de si, por meio da experiência comunicável, ante a probabilidade de que a maioria dos reveses, dessa efetivação, encontre-se no silenciamento progressivo de alunos durante a sua formação. Para tanto, abre-se ao diálogo as dificuldades presentes na ação de escrever, na academia, com suas exigências e critérios, partindo-se do pressuposto de que a educação básica pode não estar contribuindo para tal competência, desde que aderiu, mesmo inconscientemente, a um sistema de semiformação, que pode silenciar a palavra. Esse esforço busca na abordagem qualitativa, de cunho hermenêutico as reflexões necessárias, tendo como referência a compreensão e interpretação de Gadamer (1999).

Palavras Chave: Escrita Acadêmica; Silenciamento; (Re)criação de si mesmo.

Resumen:

El objetivo de este artículo es defender la idea de que la escritura académica permite la (re)creación de uno mismo, a través de la experiencia comunicable, en vista de la probabilidad de que la mayoría de los contratiempos, de esta efectividad, se encuentren en silenciar Desarrollo progresivo de los estudiantes durante su formación. Por lo tanto, las dificultades presentes en la acción de la escritura, en la academia, con sus requisitos y criterios, están abiertas al diálogo, en base al supuesto de que la educación básica puede no estar contribuyendo a dicha competencia, ya que se unió, incluso inconscientemente, a un sistema de semiformación, que puede silenciar la palabra. Este esfuerzo busca en el enfoque cualitativo, de naturaleza hermenéutica, las reflexiones necesarias, teniendo como referencia la comprensión e interpretación de Gadamer (1999).

Palabras clave: escritura académica. Silencio. (Re)creación de si mismo.

Considerações Iniciais

Este estudo procura refletir sobre as dificuldades do ato de escrever as pesquisas desenvolvidas na universidade, a partir de critérios acadêmicos, de maneira que esse feito tenha ética, força expressiva e busca da liberação da criatividade. Sendo esse esforço um ato de (re) criação de si mesmo, por meio da experiência comunicável, nem sempre é fácil formular ideias e expressá-las sob a forma de monografia, dissertação e tese. Não será esse um embaraço produzido nos anos da educação básica, ao não contribuírem para a criação, reflexão e autonomia do indivíduo? Tal situação não seria fruto de uma educação forjada como uma semiformação cultural (ADORNO, 2010), dado que a referida lógica permeia o sistema educacional e está atrelada à formação cognitiva e afetiva de indivíduos, para atenderem, passivamente, ao processo mercadológico? Em que aspectos os outros níveis de ensino poderiam aprimorar os seus propósitos, levando em consideração essa necessidade de registro da experiência da pesquisa na pós-graduação?

Observa-se que a forma de pensar e produzir a educação pode submeter indivíduos ao conformismo e estagnação, limitando-os à prática da memorização e à reprodução de modelos, deixando de lado o pensamento e o raciocínio. De acordo com Ferrarezi (2014), os dizeres dos alunos e professores podem ser imaginados e recuperados por todos aqueles que viveram as dificuldades das condições físicas das escolas, dos salários indignos recebidos pelos professores, dos embaraços provocados por uma metodologia de transmissão do conhecimento. Como também, pela exigência da reprodução de conteúdos nas *provas*, da carga horária excessiva de trabalho e muitas outras situações. Para ele, a temática do silenciamento é central, pois há uma estrutura e funcionamento da educação que silencia o aluno e o professor. O aluno frequentemente não entende o conteúdo e não fala, ou dorme na aula porque trabalha em tempo integral e o professor, que vê tudo isso e se angustia, na maioria das vezes, não consegue reverter esse processo circular de retroalimentação.

Contrapõe-se a esse processo a formação cultural (*Bildung*), por ter um caráter pedagógico emancipatório, que possibilita o exercício das capacidades lúdicas, criativas e afetivas dos indivíduos. Ao permitir a construção de uma *práxis* (FREIRE, 2009) transforma as condições determinadas que mascaram a possibilidade da vida, ao inviabilizarem a

experiência humana. Assim, o texto procura refletir sobre as dificuldades do Sistema Educacional, repetindo décadas de um ensino negligenciador das questões relacionadas à formação de indivíduos autônomos, críticos e criativos. Ao engessar currículos, prima por conteúdos, metodologias e formação de professores que, muitas vezes, não condizem com as transformações necessárias da sociedade.

Em *O Narrador* (1987), Walter Benjamin fala da extinção da arte de narrar histórias, por meio da violência sofrida na guerra, cuja dor fez com que os ex-combatentes, ao voltar da guerra, ficassem mais pobres em experiência comunicável. Dessa forma, entende-se ser possível a correlação, considerando as suas devidas proporções e níveis, entre a angústia de alunos, durante a infância e adolescência, por não terem sido valorizadas as suas manifestações originais e singulares, com a dor daqueles que retornam da guerra, com as suas vidas reduzidas. Cada uma dessas situações atendendo, de alguma forma, uma metanarrativa induzida pelo poder de um sistema injusto e não, totalmente, compreendido por todos. Nessa relação, procura-se entender como acontece o silenciamento de indivíduos que, nas condições adequadas, têm muito a dizer no ato de escrever e de se pronunciar, pois, ao elaborar e executar a escrita desenvolve-se a si mesmo.

A partir dessas reflexões, faz-se uma tentativa de propor vias para se pensar sobre o impasse, pois as suas consequências são visíveis no atendimento aos critérios de originalidade e ética na escrita acadêmica. Para tanto, recorre-se a Bianchetti e Machado (2018), pois fornecem diretrizes que auxiliam na definição de passos seguros para tornar essa caminhada mais prazerosa e eficiente. Essa obra direciona para o entendimento de que todos são capazes de realizar uma escrita eficiente, a partir de um esforço contínuo, com dedicação, paciência e boa vontade. Atributos que dependem de uma reconfiguração individual desde que se percebam as dificuldades e se decida percorrer a caminhada de uma forma diferente daquela imposta pelo sistema. Pressupõe-se que a escrita é uma ação, que deverá ser empreendida por meio do aprofundamento, em um referencial teórico, capaz de alicerçar a temática a ser desenvolvida e com a devida valorização da experiência de vida, como um ato de (re)criação de si mesmo.

O empenho hermenêutico, aqui proposto, não tem a pretensão de chegar a nenhuma verdade cristalizada, mas sim abrir-se ao diálogo, à interpretação e à consideração

de outras subjetividades, que venham a contribuir com a discussão. Para tanto, discute-se, num primeiro momento, o conflito existente entre a determinação objetiva do sujeito em detrimento do respeito à sua experiência de vida, refletindo sobre a perda da experiência da vida, o interesse pela tradição e a memória de situações, bem como fatos históricos e sociais, substituindo-os pela memorização de informações. E, para tanto, dialoga-se com Walter Benjamin (1987) e Theodor Adorno (2010).

Num segundo momento, reflete-se sobre a atuação dos professores e das ausências no tratamento das dificuldades por eles enfrentadas. Principalmente, o entendimento de que o processo educativo do aluno é realizado pela linguagem. Aponta-se como uma das saídas para esses impasses a busca da compreensão crítica do contexto e dos processos, pelos quais os professores constroem sua própria formação e os veiculam por meio do seu ensino, o que exige uma articulação entre teoria e prática postergada nos processos formativos. Nesse ponto, consideram-se os estudos de Rodari (1997), Zuin (2003) e Trevisan (2006; 2011).

Após, procura-se analisar caminhos possibilitadores da originalidade e da ética na redação acadêmica, que apresentam, como exigência, uma formação que habilite o acadêmico do ensino superior a realizar conexões, reflexões críticas, criações, análises e sínteses, aliadas à originalidade e ética na sua produção. Porém, como reverter uma cultura acadêmica que se tornou hegemônica? Nesse sentido, procura-se apresentar saídas para essa situação, refletindo-se sobre as possibilidades em ações que, inicialmente, podem ser individuais, mas, com o tempo, há a probabilidade de tornarem-se preponderantemente coletivas.

A determinação objetiva do sujeito versus o respeito pela experiência da vida

A educação que faz calar, possivelmente, é a mesma que adormece as mais belas potencialidades do ser humano e perde a beleza do genuíno, criativo e singular. Neste temporal de negligências, cometidas e iniciadas no seio familiar, e, completadas na escola, o indivíduo vive um sistemático silenciador da palavra e com ele, a sua criatividade e originalidade. A forma como é organizado o ensino, pelo Sistema Educacional, promove o “empobrecimento da experiência comunicável” (BENJAMIN, 1987, p.198), ou seja, da perspectiva acerca da “palavra” constituinte da experiência de vida. Há uma perda crescente da habilidade de narrar, de transmitir a experiência, por meio da palavra, e isso

reflete a violência traduzida no silenciamento. Ocasionalmente, pelo não respeito ao outro, como potencial enriquecedor da vida proporcionadora de uma visão diferente daquela, que se está acostumado a vislumbrar.

O desprestígio à experiência da vida do outro, à sua singularidade, aparenta a mesma violência, apontada por Walter Benjamin, sobre a volta dos combatentes da guerra. Eles chegavam empobrecidos e desmoralizados e, portanto, calados. A dor de não ser valorizado, enquanto seres humanos, e a banalização da vida nos campos de combate, parece ser, em outro nível, a mesma de não ser respeitado, enquanto alguém que pode contribuir nas relações intersubjetivas da ação pedagógica. Ambas são experimentações traumáticas! Cada um, em seu grau de gravidade, mas provocam consequências desastrosas.

De onde nasce o entendimento de que se tem mais a dizer do que o outro? Qual o fundamento desse comportamento autoritário e violento, diante da singularidade e originalidade da manifestação humana? Ao refletir sobre essas questões, pode-se arriscar uma resposta propositiva a essas questões, e assume-se a ideia da perda da capacidade do ser humano de respeitar o outro, naquilo que ele tem de mais interessante nas relações interpessoais: a sua diversidade. Talvez, essa perda se deva à forma de como a sociedade se constituiu. Nem sempre coerente com a valorização do *alter*, ou seja, utiliza-se o discurso e a linguagem para a manutenção de privilégios e instrumentos de sustentação do poder, na tentativa de calar, quem pensa diferente e mostrar-lhe, o quanto estão equivocados, ao fugirem de padrões cristalizados e idealizados.

Essa perda da capacidade de respeitar as singularidades não é um projeto isolado, nem tampouco é um movimento ingênuo. Ao contrário, é um instrumento utilizado para a sustentação do poder. Theodor Adorno (2010) chama esse processo de semiformação. Ele é caracterizado como uma falsificação da formação. Um processo crescente de mobilização para o consumo de produtos da indústria cultural, que se apresenta como uma satisfação e preenchimento do tempo livre das pessoas, transformando-o em uma espécie de prolongamento do trabalho. A semiformação impossibilita o movimento humano, criativo e reflexivo e, não eventualmente, produz a acomodação e o sentimento de vivenciar-se intensamente a vida. Porém, de forma alienada, acrítica e manipulada por tensões e

discursos, que ressoam como uma realidade imutável. Ela é contraditória à formação cultural (*Bildung*), pois vai de encontro ao caráter pedagógico emancipatório, a provocar a dissolução da cultura, enquanto potencial libertador. Perdendo-se, não raras vezes, nos processos de alienação, promovidos pela indústria cultural e a progressiva socialização dessa condição. Os processos formativos sofrem a disseminação progressiva dessas características semiformativas, especialmente, nas práticas educativas. Tanto nas matrizes curriculares, que apresentam os temas fragmentados em disciplinas descontextualizadas, como na forma em que se dá o agir pedagógico, pautado na transmissão do conhecimento. Sem, muitas vezes, permitir a devida reflexão. Perde-se, assim, a experiência da vida, o interesse pela tradição e a memória de situações, bem como fatos históricos e sociais, substituindo-os pela memorização de informações, já selecionadas por interesses econômicos mundiais.

As publicações, na universidade, são resultados de estudos, de pesquisas, de compromissos com o saber, de reflexões, de maturações teóricas, de preocupações sociais, de respeito à opinião pública, de respeito ao leitor, entre outros tantos objetivos acordados na academia. Contrapondo-se a eles, está a variável tempo, com seu *status* privilegiado entre avaliações e avaliadores, promovido pelo caráter semiformativo, que permeia as intenções do sistema. Nesse processo, a narrativa perde a personalidade do indivíduo que a narra. Ela é direcionada para se concentrar na informação, cada vez mais veloz e cotidiana. Desprovendo-a, portanto, da capacidade de reflexão, permite o desinteresse pela experiência da vida e do potencial enriquecedor dos debates e das ações necessárias para uma vida melhor. Cabe aos programas formativos, avaliar as possibilidades de articular conteúdos específicos da ação docente com a ética e a estética, desenvolvendo reflexões e discussões sobre temas concernentes a propostas coletivas na construção do conhecimento e na prática pedagógica.

As dificuldades dos programas de formação de professores

Talvez por não ter aprendido a atuar diferente, o professor recorra à autoridade que pressupõe ser portador, quando se depara com os cotidianos embates do processo formativo do educando. Sem refletir sobre as funções reais de ambos, continua emitindo pareceres e tomando decisões alheias ao respeito necessário a essa relação e, ao entendimento de que ambos têm a contribuir. O processo educativo é uma experiência do

aluno e este se realiza pela linguagem. O que, por si só já seria o argumento suficiente para o “autoesclarecimento do agir pedagógico” (HERMANN, 2002) e superação do reducionismo de entendê-lo, a partir dos princípios equivocados da cientifização em que o outro é desrespeitado. O docente desenvolve o seu agir, de acordo com o sentido e significado que imprime à sua prática. Não há como ser diferente, pois foi dessa forma que aprendeu a ser professor. E, neste entendimento, ao discente cabe a passividade e a inércia de um depósito de conhecimentos selecionados e construídos por outrem. Neste sentido, após um longo período de incentivos a receptividade passiva, a memorização e disciplinarização de corpos, têm-se sujeitos não ativos e alienados, ficando, a sua criatividade, em um passado longínquo e a originalidade tolhida por pessoas que, por sua vez, também foram silenciadas.

Sem pretender realizar aqui uma análise psicológica sobre a infância e a educação básica, busca-se na proposição de Gianni Rodari, (1997), jornalista e professor italiano, uma matriz para se pensar a criança. Ele se refere à infância como:

uma personalidade completa e aberta antes que sua socialização e a educação a que a submetemos lhe adaptem à sociedade em que cresce, aos seus fins, ressaltando somente as qualidades que servem para esta adaptação e qualificando de inadaptada à criança, que não se dedica a essa única linha e que não aceita estar feita para um mundo que somente contempla uma parte dela e não tudo aquilo que pode ser (RODARI, 1997, pág. 92).

Para Rodari, há uma capacidade transformadora na linguagem das crianças, ou seja, a sua palavra tem o poder de desenvolver a sua realidade interior e exterior. Por isso, o educador propõe o jogo como forma de possibilidade de liberdade, como expressão natural da infância. Nele (jogo), a criança faz uso das diferentes linguagens e o faz para expressar suas aspirações, conflitos e formas de ver e entender o mundo. Ao contrário de calar, a criança cresce e socializa-se, sem as imposições de um mundo repleto de convenções direcionadas pelos adultos. Diferentemente dos significados construídos pela lógica imposta por um sistema rígido e racional.

Ao contrário do jogo, auxiliador da palavra e da participação, o silenciamento do outro parece ser uma constante nas salas de aula. Não somente por meio das metodologias, conteúdos e verbalizações, mas também e, principalmente, pelos gestos, fisionomia, modo de agir e tomada de decisões do professor. Esse modo de conceber as relações acadêmicas acarretam, no aluno, a insegurança, baixa autoestima pessoal, introspecção e timidez.

No artigo *Sobre a atualidade dos Tabus*, Zuin (2003), as referir-se às relações entre professores e alunos, cita que os castigos físicos foram substituídos pelos psicológicos, cada vez mais presentes na sala de aula. Essa compreensão das relações está atrelada ao imaginário consolidado, em que se exalta o aluno comportado e subserviente aos mandos e desmandos do professor. Talvez, o conceito de infância e adolescência, disseminado nos programas de formação docente, esteja equivocado ou, a compreensão de que o professor é o gerador único do conhecimento, advoga que o seu papel deva ser o de transmissor desse conhecimento. Isso gera o comportamento de não valorização da palavra do aluno. Para Rodari (1997), o uso da palavra deve ser garantido a todos e não somente pelo entendimento de que “são artistas, mas também porque ninguém é escravo” (1997, p. 92). O que significa que todos tem algo a dizer de tudo o que faz parte do universo circundante. Esse dizer, original e inovador, torna-se a garantia do seu direito de manifestação, assim como auxilia na manutenção da saúde de todo um sistema de relações.

Para Zuin (2003, p. 425):

O professor ainda porta a imagem do carrasco, mesmo após a abolição dos castigos físicos nas salas de aula, isso talvez ocorra em virtude do fato de que as punições se renovaram, ou melhor, as punições permaneceram, quando renovadas na forma da punição psicológica, expressada, frequentemente, na vontade de poder do professor que, ao agir sarcasticamente, colabora para a destruição do processo formativo do aluno.

Para Adorno (2010), essa postura ainda continua permeada de tendências intrínsecas, que dissolvem o caráter formativo e, portanto, há que se fazer uma crítica à semiformação. Para o frankfurtiano, uma formação cultural deverá captar, de forma crítica, essas tendências e contribuir para a ampliação das condições subjacentes às relações e horizonte dos indivíduos, tornando-os artífices de sua própria história. Essa problematização, de alguma forma, ainda ausente nos processos de formação de professores, tem a sua contribuição nas inovações necessárias. Essa complexidade diz respeito à busca da compreensão crítica do contexto e dos processos, pelos quais eles constroem sua própria formação e as veiculam por meio do seu ensino.

A consideração do contexto exige uma articulação entre teoria e prática, postergada nos processos formativos, pela exacerbada valoração da dimensão prática da formação docente, da consideração dos aspectos cognitivos em detrimento dos subjetivos e estéticos, bem como o enaltecimento do caráter endógeno como organizador das

formações no contexto educativo (TREVISAN, 2011; 2014). Situações que demonstraram serem necessárias, mas ainda insuficientes, para que a formação cultural faça frente aos problemas da sociedade contemporânea. A formação cultural se nutre da essência da relação dialética entre teoria e prática. Revigora-se no reconhecimento do potencial presente na condição humana de esperança, amor, diálogo, autenticidade e alteridade, bem como capacidade de compreensão e intervenção no mundo.

A *práxis* de que falava Paulo Freire (2009), pontua uma relação entre teoria e prática, como fundamental para o agir pedagógico, pois a teoria sem a prática se torna inócua, necessitando de sentido; e a ausência da experiência submete o conhecimento a ser um “grande elefante branco”.

Os programas de formação de professores, pautados em uma educação marcada pelo paradigma da representação, mostraram a sua insuficiência, por obrar em prejuízo da valorização da *práxis* e do *logos*. Como diz Trevisan (2006, p. 7):

É possível dizer, nesse sentido, que a modernidade emancipou a *téchne* - compreendida agora como instância do agir instrumentalizador - por força da hegemonia da ciência e da tecnologia, em detrimento das esferas de atuação da *práxis* e do *logos*. A *práxis*, ou agir intersubjetivo, perdeu-se na consciência moral burguesa, solipsista e até relativista. Enquanto isso, o *logos* passou a ser contestado como pensamento metafísico, fora do alcance da crítica da razão pura. Assim como já ocorrera com a metafísica da objetividade, o conhecimento se separa da vida uma vez mais e assume funções bem específicas, outorgadas pelo saber que se autonomizou no processo de racionalização.

Nessa formação, regrada nos aspectos de negação da *práxis* e do *logos*, observa-se a automatização das práticas e cópias de experiências anteriores, por não se construir bases, a partir de onde inovar. Esse agir instrumentalizador por um lado, garante a posse de posições sociais privilegiadas, por negar a possibilidade de inventar um novo agir; e, por outro, causa os danos, muitas vezes, difíceis de reverter. Com a perda potencial de recriação, deixa-se de contribuir para a construção de uma nova lógica, que opere no sentido do respeito à diversidade, da valorização das contribuições originais e singulares e das relações éticas.

Teoria e prática precisam ser conduzidas, concomitantemente, como um passo inicial para uma formação de sujeitos, capazes de realizar as reflexões necessárias à transformação das imposições objetivas da sociedade. Tornar-se, igualmente, autônomo nas

suas ações, com condições de compreender-se, capaz de refletir, criticar e encontrar o seu lugar no mundo.

Porém, ainda, não se consegue reagir de forma a romper com preceitos e dogmas causadores dos equívocos, promovidos pelo império da razão, por meio de ações e metodologias educativas. Talvez essa imobilização seja a mesma de *Hamlet* (SCHEAKESPERE, 1599-1601, Ato II e III)¹ que procura os “atalhos” para resolver a sua dor, ao ver o pai assassinado pelo tio, Claudio, e a mãe casada com o assassino. Na tragédia, os desvios escolhidos pelo personagem principal, culminaram todos em mais dores, devido às escolhas confusas e sob uma forte tensão emocional. Emaranhado nas dúvidas morais, filosóficas e na desconfiança de que aqueles que ele amava, não teriam coragem para tal feito. No final da tragédia, acontecem várias outras mortes, a partir das ações que ele empreende para desvendar o caso, pautadas nessas dúvidas e desconfianças. Possivelmente, as tentativas de se aperfeiçoar os programas de formação docente estejam “maquiando” o que verdadeiramente precisa ser mudado. Faz-se a crítica às consequências do paradigma, em esgotamento, dentro dele próprio. E as ações, que daí decorrem, tornam-se “atalhos” para desviar-se da dor, causada pelo rompimento definitivo com o que de fato não está bem. Provavelmente, essa falta de coragem seja a mesma de *Hamlet*, ou seja, a desconfiança de que não há outra lógica fora do modo como se opera, tanto na educação, como na vida.

Porém, a proposta que se tem para os programas de formação não é de terra arrasada, pois se deve considerar o que já foi construído. Mas, a partir dessas construções e dos aprendizados, delas advindos, criar novas possibilidades com coragem e determinação. Nesse sentido, defende-se que todos os envolvidos têm muito a dizer como possuidores de potencial para contribuir com a construção de novos arranjos, a partir da valorização das construções individuais. É preciso retomar o caminho principal e deixar os “atalhos”. Assim, argumenta-se em favor do paradigma da linguagem, portador de condições de fazer a crítica e buscar novos arranjos que auxiliarão na busca de soluções.

Para Trevisan (2006), os problemas da educação são fundamentalmente de linguagem, advêm do mau uso, ou usos indevidos da comunicação. Nesse sentido, Trevisan aponta para a proposta de um novo paradigma da Filosofia da Educação, porque nele há

entendimento, consensos e normas de ação universalmente válidas, pelas vias do convencimento. Ou seja, é necessário respeitar as particularidades e as diferenças, culminando em um processo de emergência nesse novo paradigma, capaz de criar uma relação efetiva com o mundo da vida.

Caminhos possibilitadores da originalidade e da ética na redação acadêmica

Após o período, caracterizado aqui neste estudo, como semiformal, iniciado na educação básica, o aluno entra na universidade e, apesar das relações se reproduzirem da mesma forma, que naquele nível de educação citado, as exigências se ampliam. Ou seja, o acadêmico é motivado a expressar seu conhecimento, opiniões e reflexões e é cobrado por isso. O silenciamento, muitas vezes, imposto ao aluno, colabora para vigorar o apressamento e imediatismo imposto pelas exigências acadêmicas, na medida em que a sua produção é assinalada pela pressão dentro de uma lógica produtivista. Dessa forma, perde-se a reflexão e, neste sentido, não se valoriza. Inúmeras vezes, a memória daquilo que já foi construído, anteriormente, ao trabalho e à experiência da vida, é anterior e mais rica do que a acumulação de informações transmitidas por alguém que já produziu o seu próprio conhecimento.

Enquanto os programas de formação não assumirem a sua real função na minimização das dificuldades, apontadas neste estudo, e na tentativa de auxiliar nos impasses aqui apresentados, sugere-se agir como William Kamkwamba, protagonista do filme *“O menino que descobriu o vento”*. O filme conta a história real de um menino de 13 anos que construiu a primeira turbina eólica para bombear água no cultivo de alimentos para a sua comunidade (cidade africana Malawi). O vilarejo, onde o menino e sua família moram é pobre e eles enfrentam uma forte seca, culminando na extinção total dos alimentos. Além da seca, a população do vilarejo, sofre a situação de descaso do governo e as consequências do avanço do agronegócio e das indústrias, levando-os a viver de uma forma miserável. O sofrimento do menino, ao ver a sua família e os amigos em dificuldades, propicia um grande esforço, estudo, dedicação e persistência para solucionar o problema da seca. Após várias tentativas e superação de contrariedades de várias pessoas e situações, ele descobre a fonte de energia eólica e, constrói uma turbina para bombear a água do subsolo para a plantação. Essa história mostra a importância da educação, da necessária

resistência e da união de pessoas em um momento de crise, bem como da coragem e persistência em encontrar soluções, mesmo em um universo hostil.

A coragem para romper com as questões que atravessam o ser humano, podem impossibilitar a capacidade do raciocínio, no sentido, de criar novas acomodações. Uma conquista difícil e necessária. Exige calma, paciência e tranquilidade. A escrita acadêmica, intrínseca nessa formação, habilita o estudante a realizar conexões, reflexões, críticas, criações, análises e sínteses, aliadas à originalidade e ética da sua produção. A liberdade de escrever fundamenta-se na consciência e na condição de escolher caminhos, coerentes com a singularidade e originalidade do estilo do escritor. O que exige tempo e, fundamentalmente, decisão, pois há que se inserir o tema de estudo, devidamente, no seu contexto. Principalmente, saber considerar a tradição e a memória cultural, permitindo-se produzir as devidas reflexões a partir de outras construções. Os passos podem ser demorados (devido à morosidade da condição humana), mas firmes; sem o apressamento de uma lógica de mercado que dita receitas precípuas através do tempo.

De acordo com o que foi dito até aqui, o problema enfrentado por acadêmicos e pesquisadores na universidade é, sem dúvida, cultural. E reverter uma cultura acadêmica que se torna hegemônica, também não é uma ação fácil, pois se apresenta a alunos semiformados, ao longo da vida, que adentram na universidade. Na qual, persiste em um papel semiformativo. Nos professores, emergem as dores emocionais, advindas da percepção de que alguma coisa não está bem. Talvez, falte-lhes a iniciativa de romper com o que realmente está incomodando. Pois, além de refletir e questionar sobre o atual sistema que rege as relações em sociedade, é preciso também, debater as exigências mercadológicas, de forma madura e consciente, assumindo a posição de produtores de conhecimentos válidos para a vida.

A originalidade da escrita acadêmica pode ser assemelhada a uma obra de arte, cuja cópia, em série, e em grande quantidade, arrisca-se perder as características da peça original, dissipando-se, dessa forma, a sua essência (BENJAMIN, 1987). Ela é, de certa forma, retalhada ao longo dos doze anos da educação básica, nos quais os alunos são submetidos a um processo crescente de formatação e de desmotivação em relação a sua singularidade e, conseqüentemente, conduzidos a uma baixa autoestima. Aqui cabe o questionamento: sem

a originalidade, como ser autônomo na escrita? E, sem essas duas competências, esbarra-se no problema ético. E é aí que se verificam os problemas de plágio, tão recorrentes no meio acadêmico. A originalidade, autonomia e ética, necessárias à escrita acadêmica, requer uma educação para a emancipação (ADORNO, 2010), pois ninguém se torna um exímio escritor se não for um disciplinado e persistente leitor do mundo e das pessoas. Uma trajetória que proporciona a recriação de si, por meio da experiência comunicável.

Considerações Finais

O texto buscou o desenvolvimento das ideias criativas e críticas, em um período da vida em que se solidificam as habilidades e as competências básicas de reflexão e escrita. Argumentou-se que a semiformação e as dificuldades enfrentadas pelos docentes refletem na atuação de alunos na universidade, nível de ensino em que se exige originalidade e ética na elaboração de pesquisas e na redação acadêmica. Considerou-se, então, que as barreiras para uma manifestação articulada na escrita acadêmica parecem ser consequência do silenciamento. E isso é imposto durante a vida escolar pregressa à universidade, bem como durante os percursos acadêmicos já que, possivelmente, ambas estão vinculadas à semiformação.

Desse modo, para realizar esse esforço buscou-se no pensamento de Theodor Adorno (2010) a compreensão do processo de reificação da cultura, cuja produção simbólica afasta-se do saber produtivo para a vida e aproxima-se dos interesses do mercado, convertendo-se em mercadoria da indústria cultural. Recorreu-se também à hermenêutica de Hans Georg Gadamer (1999), considerando-se a premência do diálogo com autores preocupados com essas questões e, a necessidade de compreensão, para evoluir em consensos sobre o assunto. Assim, desarticulando, por essa via, as condições subjetivas auxiliares da concretização do atributo emancipatório da formação.

Buscou-se, também, no pensamento de Walter Benjamin (1987), a reflexão sobre o desaparecimento do narrador, na história da civilização. O frankfurtiano discorre sobre a sabedoria, a informação e a experiência como constituintes da narrativa e a perda gradativa da capacidade do ser humano em intercambiar experiências. Para ele, narrar é arte. E ela declina quando se retira do texto o aspecto artesanal que o caracteriza por meio da troca de experiências.

Enquanto os processos formativos se encontrem engessados por uma política neoliberal, têm-se as iniciativas individuais salvando vidas. O autoesclarecimento pedagógico de que fala Herman (2010), pode aliar-se a um projeto mais amplo de medidas auxiliaadoras na minimização das dificuldades, na originalidade e ética da escrita acadêmica no ensino superior. Há exemplos como as atitudes individuais de professores, cujo trabalho de orientação enfatiza o empenho do acadêmico em uma revisão teórica, adequada e aprofundada, auxiliando na medida em que esta última "ilumina o caminho a ser trilhado pelo pesquisador [...]" (MAZZOTTI, 2006, p. 26). Por ela, abrem-se amplos horizontes sobre o tema abordado e a sua contextualização e se permite concordar ou discordar com o que está sendo dito, com a propriedade do conhecimento e a devida reflexão. A revisão proporciona, também, segurança na opção pela abordagem metodológica, que irá nortear a pesquisa e, conseqüente, a escrita; indicando caminhos e formas de caminhar.

Nesse viés, as decisões ficam mais claras e seguras por meio das reflexões proporcionadas por estudiosos sérios e disciplinados, cuja contribuição se torna vital para avançar em arranjos que se realizarão, a partir de novas percepções.

Além desses benefícios da revisão persistente, há o esforço pessoal empreendido e o seu resultado; ambos, não são produtos diferentes e nem distantes do que se é. Simultâneo ao momento, em que se produz a pesquisa e seus diversos relatórios, há uma espécie de (re)criação de si mesmo. A criação de um estilo de escrita vai se consolidando, ao mesmo tempo em que há uma (re)significação pessoal, por meio do esforço e dedicação às leituras, tanto do referencial teórico necessário, quanto da própria vida.

Talvez, esse seja um caminho ou possibilidade imediata, enquanto demoram as inovações, em programas de formação docente, ante a necessária superação da semiformação, que os atravessa e, muitas vezes, os prende a uma passividade ingênua. A revisão teórica aprofundada, o esforço pessoal constante, torna-se um projeto individual para auxiliar o coletivo. Nem sempre prazeroso, mas possível.

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de suas técnicas de reprodução. In: **Textos de Walter Benjamin**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de José Lino Grunnewald.

BENJAMIN, W. **O Narrador**: Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. 3ª ed. São Paulo: 1987.

FERRAREZI C. J. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método**: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

HERMAN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAZZOTTI A. J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado, organizadores. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, L.D. **O desafio ético da escrita**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>. Acesso em 26/11/2018.

RODARI, G. **Ejercicio de Fantasía**. 1ª. ed., Barcelona, Espanha: Textos Del Bonce, 1997.

ROBLEDO, B. H. **Gianni Rodari, um defensor da Vida**. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/gianni-rodari-um-defensor-da-vida/>. Acesso em: 28/11/2018.

SHAEKSPEARE, W. **A Trágica História de Hamlet: Príncipe da Dinamarca**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/oB5mblIN82hOycXRuT3czWUdGR3M/edit>. Acesso em 28/11/2018.

TREVISAN, A. L. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: Novas perspectivas a partir do Conceito de cultura. **Educação & Realidade**, 31(1):23-36, jan/jun 2006.

_____, A. L. Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho Dilema entre Teoria e Prática. **Educar em Revista** (impresso), v. 42, p. 195-212, 2011.

ZUIN, A.A.S. A Atualidade dos Tabus com Relação aos Professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 417-427, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Nota

¹ Hamlet: Drama em Cinco Atos é uma tragédia de William Shakespeare, escrita entre 1599 e 1601. Conta a história do Príncipe Hamlet que busca uma vingança para a morte de seu pai, o rei, cuja morte foi causada pelo seu tio Claudio com o intuito de tomar o trono. Para tanto, teve como comparsa a mãe de Hamlet. A peça explora temas como a traição, vingança, incesto, corrupção e moralidade.

Sobre os autores

Sandra Elisa Réquia Souza

Formação inicial Filosofia, especialista em Educação Ambiental, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Tutora do Curso de Graduação em Ciências da Religião e participa do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação. Trabalhou 20 anos com o apoio e orientação didático-pedagógica a alunos e docentes da UFSM e atualmente é Pesquisadora do tema “as dores emocionais de docentes do Ensino Superior”. Email: saereso@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5560-0519>

Amarildo Luiz Trevisan

Doutor em Educação pela Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III (UC3M), de Madri, Espanha; é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisador PQ 1D - CNPq. Atua na área de Filosofia da Educação. Publicou vários livros, capítulos e artigos sobre Filosofia e Educação. É coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPFORMA. E-mail: trevisanamarildo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>.

Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Doutora e Mestre em Educação; Especialização em Psicomotricidade; Graduação em Letras. Coursou Psicanálise com ênfase em Mitologia. Educadora Emérita do Rio Grande do Sul. Atuou como Professora de Português, Literatura e Inglês, Supervisora e Orientadora Educacional na Rede Pública Estadual. Professora do Curso de Graduação em Ciências da Religião na modalidade EAD - UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa GPFORMA na UFSM e Coordenadora Nacional do MOBREC (Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos). Conferencista e organizadora de Seminários, Congressos e Cursos. Email: erciliamou@yahoo.com.br. Orcid: <https://org/0000-0002-7070-085x>.

Recebido em: 18/08/2020

Aceito para publicação em: 19/09/2020