

**ESCRITA E COAUTORIA : UMA CONTRIBUIÇÃO
AOS ESTUDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO**

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Palavras-chaves :

Escrita acadêmica – Coautoria – Letramento acadêmico – Autoria.

Keywords

Academic writing – Coauthoring – Academic literacy – Authoring.

Resumo

Este artigo trata de aspectos da coautoria entre orientadores e orientandos no processo de letramento acadêmico. Discutimos os achados de diversos trabalhos sobre escrita acadêmica e nos apoiamos em alguns deles, por exemplo, Marinho (2010) e Kleiman (2006). Com base em questionários enviados a professores e estudantes brasileiros, traçamos uma análise da coautoria na área de Letras. Concluímos com alguns elementos ligados às práticas em vigor e às novas tecnologias digitais.

Abstract

This article discusses some aspects of coauthorship, specially when it occurs between mentors and mentees in the academic literacy process. We discuss the findings of several studies on academic writing, in which we are supported. Based on questionnaires sent to teachers and Brazilian students, we draw an analysis of co-authorship in the field of Letters. We conclude with some elements related to practices and new digital technologies.

Considerações iniciais

A experiência como pesquisadoras e orientadoras de outros pesquisadores é motivo de frequente inquietação para nós, que, em muitas frentes, atuamos por meio da escrita e temos como atribuição, entre outras, “ensinar a escrever”. Está entre nossas tarefas diárias promover o “letramento acadêmico” de nossos orientandos de mestrado ou doutorado, além de estudantes de graduação ou orientandos de Iniciação Científica. As ferramentas, as técnicas ou os recursos que empregamos para isso são diversos, com resultados menos ou mais perceptíveis e gratificantes.

Neste trabalho, após oferecer um panorama de estudos e pesquisas cujo objeto é a escrita acadêmica ou, mais amplamente, o letramento acadêmico, buscamos uma análise, mesmo que preliminar, de um elemento dentro desse escopo, mas dificilmente discutida ou mesmo pesquisada : a coautoria, especialmente na relação orientando/orientador. Trata-se de algo que se efetiva de maneira desigual, a depender da área do conhecimento e das práticas de letramento e mesmo profissionais de cada campo.

Nos estudos de linguagem, tanto na Linguística quanto na Literatura, sabemos que a coautoria, mesmo entre colegas, não é tão expressiva quanto em outras áreas, como Biológicas ou Exatas. Por diversas razões, os pesquisadores de Letras buscam mais a autoria individual, ainda que os números de produção, nesse sentido, estejam mudando. Ainda hoje, basta uma investigação superficial para perceber que muitos periódicos e eventos da área limitam as coautorias. Coautorias entre doutores e pesquisadores de menor titulação são aceitas, em vários casos, muito embora às vezes sejam apenas necessárias, para permitir que um pesquisador menos experiente publique em uma revista de renome. O paradoxo dessas práticas consiste em que, ao mesmo tempo que a coautoria é vista com ressalvas, especialmente se forem muitos autores, ela é moeda corrente entre estudantes de pós-graduação e seus orientadores, o que nem sempre é feito de maneira ética e honesta. A coautoria, portanto, pode ser vista como uma prática menos ou mais frequente, menos ou mais legitimada e aceita, a depender da área, vista inclusive como um aspecto controverso da atual pressão por produtividade.

Podemos começar lembrando três pontos : (a) a lei de direito autoral vigente no Brasil, que oferece esteio legal às questões relacionadas também aos processos editoriais no campo acadêmico ; (b) a existência e as diferenças entre processos de produção textual colaborativos – sem reforço do nome do autor – ou coautorais, desde tempos imemoriais, antes mesmo da invenção da imprensa (Chartier, 2014) ; e (c) a força que tecnologias digitais, nas últimas décadas, deram para práticas colaborativas e/ou coautorais, por meio de ferramentas que facilitam o processo de escrita por mais de uma pessoa, inclusive remotamente.

Com relação à lei de direito autoral (Brasil, 1998), é interessante saber que a alínea (a) do parágrafo VIII do art. 5º define o que seja coautoria em uma

obra : “quando é criada em comum, por dois ou mais autores”, o que parece pouco controverso. O capítulo II trata da autoria, trazendo definições como a de autor – “pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica” – e a de coautor : “atribuída àqueles em cujo nome, pseudônimo ou sinal convencional for utilizada”. Em parágrafo único, no entanto, a lei esclarece que

Não se considera coautor quem simplesmente auxiliou o autor na produção da obra literária, artística ou científica, revendo-a, atualizando-a, bem como fiscalizando ou dirigindo sua edição ou apresentação por qualquer meio (Brasil, 1998).

As questões de autoria e coautoria na lei, no entanto, escamoteiam uma longa discussão sobre o autor, amplamente fomentada por estudiosos como Michel Foucault e Roland Barthes, por exemplo, nos quais não nos deteremos¹ aqui. Considerando esses como pilares de uma discussão que continua viva, focalizaremos a relação orientador/orientando, especialmente quando decidem ou precisam compartilhar a autoria de um trabalho.

1. Questões de autoria, coautoria, letramento acadêmico – uma revisão

Muito embora seja possível dizer que a pesquisa em letramento acadêmico ou sobre leitura e escrita no ensino superior esteja crescendo no Brasil², ainda são poucos os trabalhos que versam sobre a coautoria como um dos elementos possíveis nas práticas discursivas acadêmicas, especialmente na área de Humanas. Coautoria e escrita colaborativa são raramente investigadas, com o detalhe de que a colaboração venha ganhando campo, desde a popularização relativa das tecnologias digitais e ferramentas de escrita. É interessante, no entanto, frisar que, geralmente, atribui-se o nome de colaboração – especialmente no campo da escrita acadêmica – a uma prática muito ligada ao compartilhamento, à produção coletiva do texto, sem, necessariamente, a explicitação da autoria. Em muitos casos, a escrita colaborativa prescinde da autoria expressa, enquanto que a coautoria se parece um processo em dupla ou em mais pessoas, todas autoras expressas de um trabalho. Isso não é, no entanto, uma regra, no caso da colaboração, que pode existir também com a explicitação dos autores.

É razoavelmente fácil encontrar trabalhos sobre o ensino de escrita na universidade, com dados bastante relevantes ou convincentes, baseados em pesquisas de campo ou no acompanhamento de estudantes, além de entrevistas e questionários. Em sua maioria, a perspectiva adotada pelos pesquisadores que já publicaram sobre o assunto é a dos Novos Estudos do Letramento, principalmente

1. Chartier (2014) traz à tona a discussão sobre autoria ainda em Kant, especialmente quando o filósofo erige a divisão, ainda vigente, entre aspectos morais e patrimoniais da autoria.

2. Marinho (2010 : 366) afirma : “Em universidades estrangeiras, são muitas as publicações voltadas para o ensino e a pesquisa sobre a leitura e a escrita nos cursos de graduação e de pós-graduação, enquanto aqui essa produção ainda é tímida.”

em Lea e Street (1998). O foco dessas investigações pode recair sobre os gêneros que se leem, escrevem e circulam na academia (Bezerra, 2012, com estudantes de pós-graduação no Nordeste do Brasil, ou Valente & Conceição, 2013, nas áreas de Ciências Agrárias e Letras, Linguística e Artes ou Wilson & Abreu, 2010) e na comparação entre áreas do saber (Motta-Roth, 2001, por exemplo, que compara resenhas em Química, Linguística e Economia, em inglês) ; ou iluminar eventos de letramento com estudantes universitários (Ferreira, 2013, em Minas Gerais), analisar resultados da oferta de oficinas de escrita (Figueiredo e Bonini, 2006), incluindo as impressões dos estudantes (Heinig & Santos, 2011) ou a multimodalidade na produção escrita de universitários (Komesu & Gambarato, 2013, no interior de São Paulo).

O discurso da crise de letramento na graduação é abordado por Fischer (2008), cuja pesquisa foi feita em uma universidade portuguesa, na qual entrevistou alunos de um curso superior. A tensão entre estudantes e professores sobre a produção escrita mostrou-se evidente, o que também esteve em pauta no texto de Fiad (2011). De outro lado, sob um ponto de vista muito razoável e conciliador, Marildes Marinho (2010) traz considerações que levam à ideia de que professores e orientadores assumam uma postura muito mais pedagógica com os aprendizes, enquanto Rink, Silva & Assis (2012) tratam das abordagens erigidas para o estudo da escrita universitária.

Enquanto nas Linguagens ou na Educação, áreas de extensa interface, os trabalhos versam sobre o texto e o letramento, em outros campos a discussão é voltada a outros elementos, como a autoria, a coautoria ou mesmo o incentivo à produção de textos de autoria coletiva. Este é o caso de Miranda, Simeão e Mueller (2006 ; 2007), pesquisadores da área da Ciência da Informação, que mostram, por meio de revisão bibliográfica, as relações existentes entre a coautoria e o desenvolvimento da produção científica em dada área, já que a coautoriação de textos é um dos indicadores da formação de redes vigorosas e interdisciplinares de publicações. Segundo a pesquisa destes autores, na CI, o número recente de coautorias cresceu, mas em proporção muito maior aumentaram as coautorias entre professores e orientandos :

ou seja, os orientadores estariam incentivando os alunos na produção de textos durante a elaboração de teses e dissertações e também depois da defesa, na condição de co-autores, assumindo a criação conjunta da obra. (Miranda, Simeão & Mueller, 2007 : 39)

Esse resultado também explicita que as coautorias entre professores/colegas ainda são esparsas, especialmente dentro das mesmas linhas e instituições.

Miranda, Simeão e Mueller (2007 : 40) tocam em um ponto fundamental das relações autorais na academia : as trocas simbólicas simétricas ou assimétricas e as relações de poder. Segundo eles, “mais do que o lucro financeiro, está em jogo o seu nome [do pesquisador]”. O prestígio, a credibilidade e a autoria estão mesclados

e em jogo, o que só se constrói lentamente. A “autoria coletiva progressiva” é, para eles, uma possibilidade cada vez mais fomentada pelas novas tecnologias e por inovações neste campo³. Komesu e Gambarato (2013) também vão reconhecer, para a área de Letras, a existência de relações de poder que constituem os sujeitos dos discursos, o que pode ser reforçado com a afirmação de Marinho (2010 : 383), segundo quem : “Algumas situações observadas indiciam uma relação tensa, conflituosa, nas interações mediadas pela escrita na universidade, o que nos leva a concluir que esse é um campo de produção de estigmas e de violência simbólica”.

As coautorias são diretamente abordadas em Fernandes, Fernandes e Goldim (2008), autores da área Médica para os quais há critérios de merecimento ao se decidir quem será autor de uma obra, em contextos científicos, artísticos ou tecnológicos. Em relação à coautoria, “todas as pessoas que colaborarem para a criação da obra serão consideradas autoras” (28), o que dependerá do “grau de participação e de possível acordo particular” (28). No entanto, há um elemento que sustenta uma coautoria : o fato de cada coautor ter “domínio total sobre a obra” (28). Para Fernandes, Fernandes e Goldim (2008), “a mera colaboração ou ajuda não propicia” tal domínio (28).

O trabalho mencionado desses autores adere completamente à lei de direito autoral vigente no Brasil, tornando-se muito mais a replicação da letra da lei do que uma reflexão sobre coautoria e autoria. As categorizações do que sejam colaboração, obra coletiva, obra composta e obra de encomenda vão completamente ao encontro dos parágrafos e das alíneas do documento jurídico vigente no país. Se categorizarmos a relação de autoria entre orientador e orientando, poderemos classificá-las como “colaboração”, quando a obra for resultado de efetiva produção de duas ou mais pessoas. A dificuldade está em definir quão substancial é uma contribuição, inclusive em etapas como concepção, planejamento, análise ou interpretação dos dados, além da redação ou sua revisão intelectual crítica, para a atribuição da primeira, da segunda ou de algum lugar de autoria.

Fernandes, Fernandes e Goldim (2008) apontam que, no campo das orientações de mestrado e doutorado, há controvérsias quanto à coautoria. Uma delas é a “obrigatoriedade da citação do professor orientador como autor”. A autonomia do orientando pode ajudar a definir essa questão, muito embora os autores assumam diferenças entre as áreas do conhecimento :

Esta situação ocorre mais frequentemente na área de Ciências Humanas, onde a obra produzida é mais individual, dependendo menos do trabalho realizado por uma equipe de pesquisa. Por outro lado, tomando a área da pesquisa em Ciências Biológicas e da Saúde, como exemplo, esta situação se inverte. As pesquisas realizadas nestas áreas geram

3. Muitos trabalhos têm sido relatados sobre uso de recursos digitais no fomento à escrita colaborativa, sem necessariamente significar coautoria, uma vez que textos com muitos autores são, muitas vezes, assumidos coletivamente, sem nomes inclusive. Ver, por exemplo, Axt et al. (2001) ; Macià et al. (2013) ; Haetinger et al. (2005) ; Ribeiro (2010 ; 2014) ; Ribeiro e Coscarelli (2013) ; Novais, Ribeiro e d'Andréa (2011).

habitualmente obras conjuntas produzidas por membros de uma equipe de pesquisa. (Fernandes, Fernandes & Goldim, 2008 : 30)

Tais diferenças são reconhecidas por Marinho (2010 : 373), pesquisadora do campo da Educação :

Uma tese produzida na área de medicina é bastante diferente de uma tese produzida na área de educação, da mesma forma variam todos esses outros gêneros anteriormente citados, caso sejam produzidos por pesquisadores da área de letras, de educação, das ciências sociais e tantas outras áreas possíveis. Os alunos do curso de graduação em engenharia, em geral, estudam em manuais didáticos específicos e a produção acadêmica na área ocorre em periódicos em língua inglesa ou alemã. Ou seja, a construção dos diferentes objetos disciplinares se traduz também por diferentes modos de linguagem, de enunciação, de dispositivos discursivos.

De toda forma, autores como Fernandes, Fernandes e Goldim (2008) condenam práticas que levam colegas, chefes ou estagiários a ganharem autorias indevidas em trabalhos científicos. A ordem de citação dos coautores também é objeto de conflito em trabalhos de múltipla autoria, o que pode ser dirimido com critérios de participação claros. No entanto, nas relações de orientação, tem sido comum, segundo os autores, que orientadores cedam a primeira autoria a bolsistas e orientandos, com o intuito de os ajudarem a ficar conhecidos no campo, legitimando-os, o que nos devolve à questão do poder que impregna essas relações, inclusive por meio da escrita. Segundo os pesquisadores da área médica, algumas agências e revistas têm sugerido que a ordem de autoria seja alfabética, justamente para evitar controvérsias (o que, em si, é controverso), além de haver limitações quanto à quantidade de autores de um trabalho. Menciona-se que, nos Estados Unidos, a *National Library of Medicine* considera 25 como o número máximo de autores, o que parece adequado a uma área em que as equipes de pesquisa são realmente formadas por muitas pessoas. No entanto, quantidades assim parecem fazer pouco sentido na área de Letras, nosso foco aqui. Na área de Humanas, Targino (2015) se questiona sobre as mesmas controvérsias.

A coautoria que seja fruto de um trabalho de orientação (de graduação, Iniciação Científica, mestrado ou doutorado) é raras vezes tema específico dos textos publicados, que preferem versar sobre aspectos mais amplos do letramento acadêmico e de suas práticas ou mesmo do ensino de escrita, em diversos níveis. A relação professor/aluno é abordada, como em Cezar e Paula (2013), do ponto de vista da leitura e da correção dos textos, das “devolutivas” que o professor deve oferecer ao aluno, de forma que este melhore seu desempenho na produção de textos. Nesse sentido, Kleiman (2006) entende o professor como um agente de letramento, o que também se estende à relação entre orientador e orientando. Esta abordagem está mais explícita em Riolfi e Andrade (2009 : 100), que dizem que :

Aprender a escrever o texto acadêmico é um percurso ordinariamente pontuado por impasses das mais diversas ordens. Para contorná-los, o neófito conta com o trabalho do orientador, que não só lê o produto pronto como baliza a sua confecção.

Para estes autores, alguns procedimentos são prototípicos na relação entre orientandos e orientadores, o que permite uma categorização sobre os modos de trabalhar o texto ou “posições enunciativas” : (1) diretor de trabalhos ; (2) leitor ; (3) coautor ; (4) revisor ; e (5) agente do real. Claramente, interessam-nos aqui a segunda e a terceira relações, que talvez se confunda com a quarta. No exemplo de Riolfi e Andrade (2009), trata-se de casos em que o orientador, ao perceber a dificuldade acentuada de orientandos, escreve versões, reformula e insere informações, com algum grau de coautoria, mesmo que não explicitada.

Para muitos autores que tratam da questão do letramento acadêmico ou do ensino de escrita na universidade, o orientador é o agente responsável por apresentar novos gêneros discursivos aos estudantes, interagindo com eles e supervisionando sua produção. Nem sempre há acordo sobre uma relação de supervisão ou de coautoria, havendo estudantes que discordam da maneira como os orientadores lidam com os trabalhos, o mesmo ocorrendo a orientadores que não se consideram coautores ou, ao contrário, que se consideram, mesmo sem efetivamente atuar sobre os textos dos alunos.

2. Coautora, orientação e categorizações

Dos trabalhos lidos em busca de reflexões e pesquisas sobre coautoria, apenas um atacava de maneira mais direta o problema que queremos focalizar. Faustin Mutwarasibo (2013), pesquisador em Ruanda, África, apresenta resultados de uma investigação no *International Journal of Higher Education*. Sua revisão da literatura reúne muitos outros trabalhos, especialmente sobre colaboração em sala de aula. Citando pesquisas de outros países, Mutwarasibo menciona formas de colaboração como : coautoria, *workshopping* ou produção de conhecimento, em que o trabalhar juntos, em todas as etapas, seria a coautoria (“a highly interactive style of collaborating”); o *workshopping* traduziria uma situação mais externa, de comentário e feedback, escrito ou falado, para que o autor pudesse revisar a produção ; já a produção de conhecimento seria mais ampla, resultante de interações de trabalho conjunto. O detalhe é que essa categorização dos “comportamentos” de grupos foi pesquisada em coautorias entre estudantes, isto é, simétricas.

Mencionando Saunders (1989), Mutwarasibo (2013) também traz as categorias da coescrita (*co-writing* – quando um grupo de pares, simétrico, compartilha o texto e colabora entre si, desde etapas como o planejamento, a composição, a revisão e a correção propriamente), copublicação ou coedição (*co-publishing* – quando estudantes dividem as etapas da tarefa de escrita e cada um compõe sua parte, passando também por todas as etapas antes mencionadas, com o objetivo de compor

um documento final mais coeso), correspondência (*co-responding* – cada um faz sua parte, no grupo, sem compartilhar o texto, isto é, planejam e compõem sozinhos e só interagem na hora de se ajudar, no estágio da revisão) ; e os ajudados (*writer-helpers* – escritores solitários que pedem ajuda, de vez em quando, em qualquer etapa da escrita).

Contribuir com ideias e aceitar sugestões dos outros é fundamental nos trabalhos colaborativos. Quando todos podem contribuir, sem constrangimentos ou livremente, de modo mais simétrico, a relação é considerada pareada. Uma relação diferente, chamada dominante/passivo pelo pesquisador africano, é quando um dos colaboradores domina a escrita enquanto os demais são passivos, havendo pouca negociação. Neste ponto, Mutwarasibo se aproxima de nosso foco, a relação orientador/orientando : a interação entre um expert e um novato, em que o comportamento do primeiro é de encorajar o segundo nas contribuições.

Em pesquisa com estudantes de Engenharia, Biologia, Inglês (Letras) e História de universidades canadenses, Ens (2013) recolhe dados que levam a um elenco de situações entre professores e estudantes. A escrita coautoral é um deles, sendo que as experiências consideradas positivas são aquelas em que há uma relação de respeito, o trabalho ético e uma aproximação clara entre as questões da tarefa a ser executada e os estilos de escrita dos colaboradores. Já as experiências negativas foram aquelas em que se identificavam lacunas na contribuição de cada participante da tarefa, conflitos de personalidade, de tempo, de conhecimentos, além de constrangimentos disciplinares ou frustração de expectativas.

Professores e estudantes puderam relatar suas experiências e sensações, e em muito as impressões de todos coincidiam. No entanto, os alunos tendiam a ver os professores como mentores, o que estes consideravam apenas parte de suas atribuições. Os alunos se expressavam em termos de gratidão ou ressentimento, conforme a satisfação que tinham com a tarefa de escrever juntos.

Ens (2013) menciona outras atribuições do orientador, quais sejam, a supervisão da escrita das teses e dissertações, mas também o suporte dos alunos na escrita de artigos, apresentações orais para colegas e bancas, além de outros documentos da vida acadêmica.

A questão que se coloca, então, é que a relação assimétrica entre orientador e orientando é dada, muito embora alguns professores possam cultivar interações mais paritárias, conforme o perfil dos pesquisadores. É de se considerar as culturas de interação e relacionamento social em países europeus ou latinos, que são diferentes, por diversas razões. No entanto, há, claramente, uma posição de agência assumida pelo orientador, na direção do letramento acadêmico do orientando, que é esperada e avaliada. Das categorias mencionadas por Mutwarasibo, as que mais lembram o trabalho do orientador em relação à escrita das teses e dissertações de seus alunos são aquelas em que a escrita é melhorada pela intervenção do docente,

e não produzida por ele. Há uma questão não colocada pelos autores consultados neste trabalho : a autoria profunda, a composição original do texto acadêmico, desde o projeto, é do aluno. O professor é parte do processo como alguém que lê, comenta, corrige rumos, oferece insumo bibliográfico, mas não ultrapassa os limites até a coautoria, ao menos até a defesa de mestrado/doutorado. Não fosse assim, seria difícil o aluno defender um trabalho que não domina. Seria também indevido titular um autor parcial de tese.

3. Entrevistas com orientadores e orientandos brasileiros : algumas questões

Em fevereiro de 2016, quando discussões tensas sobre plágio e a cassação de títulos em grandes universidades brasileiras circulavam pelas redes sociais⁴, enviamos um link do Google Formulários com perguntas abertas a dez professores orientadores de diversas instituições do Brasil e a outros dez orientandos, não sendo eles pares ou alunos/professores entre si. Para uma melhor organização das respostas, dividiremos esta seção em subseções, conforme as perguntas feitas.

Obtivemos quatro respostas de alunos, entre mestrandos e doutorandos, e outras seis de professores, todos experientes na orientação de teses e dissertações – serão identificados como P1 a P6, enquanto alunos serão A1 a A4. Essa característica limitada em quantidade não nos impede, no entanto, de construir uma análise talvez típica e suficientemente interessante das questões ligadas à escrita acadêmica em coautoria, especialmente entre orientador e orientando(s), mesmo que nossa intenção não seja a de propor categorizações.

3.1. Das coautorias entre orientandos e orientadores

Dos seis orientadores que responderam ao questionário proposto, cinco responderam um pronto “sim” à pergunta sobre se faziam coautorias com seus orientandos. Apenas um disse tê-las feito “poucas vezes”. Para todos eles, a coautoria com estudantes é enriquecedora e positiva, realizando-se em artigos para revistas e para anais de eventos, resumos, apresentações orais e resenhas – gêneros mencionados pelos professores.

Em alguns casos, a coautoria é a prática ordinária de um grupo de estudos ou de um grupo de pessoas orientadas pelo(a) mesmo(a) orientador(a). Em apenas um caso, ela é menos comum, já que se trata do campo dos estudos literários. Ao que parece, refinam-se diferenças, mesmo dentro da mesma grande área ou área. Importante mencionar que, em algumas respostas, orientadores lembram que coautorias podem ser exigência ou proibição de revistas e eventos ; e que, em alguns

4. Um dos casos mais visualizados está no site da UFMG – <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/040650.shtml>>, reverberado na imprensa massiva : <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/10/27/interna_gerais,701989/ufmg-cassa-diploma-de-doutorado-de-professora-por-plagio.shtml>. Acesso em : 15 mar. 2016.

casos, a dificuldade é “que, na área de letras, nem sempre os projetos de orientados são resultantes de projetos de pesquisas do orientador” (P5).

Já os quatro estudantes que responderam ao questionário foram muito menos assertivos ao falar sobre coautorias. Entre mestrandos e doutorandos, os relatos foram como este : “apenas durante o mestrado, e por demanda institucional somada ao desejo próprio de publicar uma produção coautoral. (...) Durante o doutorado não tive nenhuma chance.” (A1). No entanto, para este caso, é mencionada uma retomada de contato para a escrita de textos após a defesa.

O estudante A2 relata : “A única experiência de coautoria com orientador em minha trajetória de pesquisa foi ainda na graduação, com minha orientadora de Iniciação Científica. (...) Durante mestrado e doutorado, fui coautor de colegas”. Enquanto A4 diz que “quando eu trabalho sozinho, meu trabalho desenvolve-se mais. Mas dialogar é bom, desde que com uma pessoa com quem a troca real aconteça”. Podemos referir ainda a afirmação de A4, que diz não ter feito qualquer coautoria com o orientador, mas sim no âmbito de um grupo de pesquisas maior.

3.2. Dos processos de escrita em coautoria

Os processos de trabalho são variados, mas todos dentro do esperado, segundo autores revisados por nós, como Mutwarasibo (2013) e Ens (2013). Em quase todos os processos descritos pelos orientadores, o orientando tem o tema central (até mesmo definido por seu projeto de pesquisa), que é incrementado e revisado pelo professor. São consideradas como coautorias o desenvolvimento mais aprofundado de análises inicialmente feitas pelos orientandos, assim como a escrita de alguma parte do trabalho. Isso para gêneros textuais diferentes da dissertação ou da tese, é claro, que não foi mencionada como coautoria, em nenhum caso, mas como “caixa de ressonância” (P5).

Os orientadores relatam seus esquemas de produção com alunos, descrevendo os fluxos mais comuns de escrita em coautoria, com um ou mais autores, especialmente em artigos. São típicos os relatos como estes : “Eu passei algumas questões, ela desenvolveu e eu revi” (P5) ; “ela desenvolveu o tema central e o texto inicial, eu fiz a revisão de conteúdo e formal do artigo, desenvolvendo um pouco mais as análises iniciais apresentadas” (P5) ; ou “um faz a revisão teórica, o outro a análise dos dados e depois revisamos tudo” (P1), todos encontráveis na bibliografia pertinente. No caso do campo dos estudos literários, a entrada nas coautorias é mais cautelosa :

o foco principal de minha participação como coautor é o de revisor de conteúdo. Então o/a orientando/a desenvolve os argumentos e eu reviso, interferindo nas análises do texto. (...) Ressalto que, em muitos casos, faço leituras críticas de artigos de outros orientandos, mas de maneira menos comprometida com o texto, casos em que não entrei e não me considero coautor. (P5)

Vale expor outros desenhos e fluxos :

(...) o orientando produz uma primeira versão (em alguns casos, eu fiz esta primeira versão) e me encaminha por e-mail. Faço as correções e sugestões usando as ferramentas de revisão do Word e reencaminho. Geralmente, fazemos várias trocas até que o trabalho fique pronto. Umhas quatro rodadas, em média. (P3)

(...) usamos o Google Docs como ferramenta que auxilia na atualização da escrita, respeitando o tempo de cada um. Obviamente, antes de escrevermos os textos, sentamos muitas vezes para discutir os dados. Depois que "batemos o martelo" naquilo que será a nossa argumentação analítica, seguimos para o Google Docs. (P6)

Entre os alunos, que apontam muito menos experiências de coautoria, os poucos fluxos são assim descritos, geralmente sobre a escrita com colegas :

é a soma de expertises onde os coautores ajudam em toda a produção e, quase sempre, contribuem mais nas partes que lhes sejam mais familiares. Toda essa negociação tem acontecido, prioritariamente, via e-mail com questões diretas e observação e via perguntas e marcações deixadas no próprio documento digital de edição de texto. Há um caso específico com uma coautora que produzimos dois artigos, que nos sentamos várias vezes e conversamos a respeito de várias coisas sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido. Sobre as tecnologias utilizadas, nos caso dos encontros presenciais, é a confecção de esquemas com ideias e anotações diversas com o uso de caneta e papel. Uma outra tecnologia que, recordo-me, durante o doutorado, utilizei com coautores foi o Google Docs. (...) Mas dialogar é bom, desde que com uma pessoa que uma troca real aconteça. (A1)

No caso das outras coautorias que tenho mantido com colegas (doutores ou doutorandos), o processo tem sido variável. De modo geral, funciona assim : primeiro, estabelecem-se deadlines intermediários para dar conta do prazo final. Dividem-se as tarefas de análise e escrita, de acordo com o que cada um pode contribuir (exemplo : você analisa o caso X, eu analiso o caso Y e juntos elaboramos as conclusões). Trocam-se as partes, para que o colega faça sugestões de mudança. Juntamos tudo que foi feito e fazemos a versão final do artigo. Em alguns casos, a coautoria envolveu discussões presenciais ; em outros, foi feito de maneira totalmente remota (principalmente nos casos em que a distância geográfica impedia os contatos presenciais). Em alguns casos, envolveu também intercâmbio de materiais da própria pesquisa (imagens, tabelas, áudios e transcrições de entrevistas etc.) ; em outros, resumiu-se ao texto "in progress" do próprio artigo. Em alguns casos, envolveu ida e volta de arquivos por e-mail ; em outros, o trabalho foi feito no GoogleDocs, que aliás tem sido uma ferramenta muito útil para esse tipo de tarefa. (A2)

Em alguns relatos, há menções à situação mais favorável de quando o orientando vem sendo orientado pelo mesmo professor desde a graduação. Aí, estabelece-se uma relação duradoura, de tutoria, que interfere até mesmo no estilo de escrita construído pelo estudante. O aprendizado durante a graduação, especialmente com alunos de TCC ou Iniciação Científica, é parte do longo processo de letramento acadêmico. E se o professor já conhece o aluno, incluindo seus tempos e modos de escrever, a relação parece ser melhor entre ambos, para as coautorias que eventualmente se realizem.

Entre os professores, os processos ocorrem das seguintes maneiras, guardando semelhanças entre si :

Normalmente alguém dá o pontapé inicial e o(s) outro(s) continua. Ou dividimos as tarefas (...) depois a gente complementa o que o outro fez. Outras vezes (...) vamos

escrevendo juntos no Google docs. (...) escrevendo, colocando bilhetes, perguntas, dúvidas, negociando a escrita (ex. não gostei muito desta frase, posso falar disso desta outra forma ? / Não concordo muito com isso por causa de Y, o que você acha ? / Vamos tirar esta parte ?) (P2)

Geralmente uso as marcas de revisão dos editores, principalmente o Word. Dependendo da situação, já vou fazendo as alterações, deixando-as marcadas para o leitor. Em outros casos, consulto o parceiro se devemos fazer ou não determinada alteração. Em alguns casos, dividimos inicialmente o texto por seções e cada um se responsabiliza por alguma parte. Na maioria das vezes, trabalhamos com versões que vão sendo desenvolvidas com as idas e vindas dos arquivos. (P3)

Sobre um texto base – meu ou do aluno – o outro faz notas, intervenções iniciais. E aí se decide como prosseguir – porque depende do tema, do caso, dos prazos... Um reunião presencial com edição de parte do texto juntos, comentando, é sensacionalmente bom. Nem sempre é possível, por conta das agendas, mas luto pra que ocorra. (...) Conversamos, esboço uma entrada (uma introdução, um resumo...) e passo o texto pra ele prosseguir, olho depois de novo, volta pro cara, vem... quantas vezes a gente achar que deve, enquanto há prazo. Há casos em que juntamos pedaços de textos feitos pra falas em congresso, por exemplo. Há casos em que o aluno tem um artigo esboçado, eu entro no texto, propondo desenvolvimento, ajustes, cortes... Gosto das ferramentas de revisão dos editores de texto ou do uso de cores. (P4)

Nos casos em que tive coautorias com estudantes ou pesquisadores, propus que os meus coautores me apresentassem algum esboço, a partir do qual intervim, inserindo as minhas contribuições a partir de uma incorporação de estilo. Depois retornei o texto ao meu coautor, para que este fizesse suas considerações. (P5)

Sempre opto pelo Google Docs pela facilidade de cada um poder trabalhar em seu tempo. Não gosto dessa coisa "eu escrevo a parte teórica e você escreve a análise". A prática com os meus parceiros tem sempre a marca de que todas as partes do texto devem ser discutidas e escritas juntos. Sentamos algumas vezes para discutir ponto a ponto sobre tudo. Depois, ao nosso tempo, corremos para o Google Docs e então tudo flui. (P6)

3.3. Da importância atribuída ao processo de escrita em coautoria entre orientadores e orientandos

Não há dúvidas, nem para orientadores nem para orientandos, de que a coautoria é positiva no processo de ensino/aprendizagem ou para o letramento acadêmico. O belo depoimento de P4, tão poético quanto enriquecedor, ajuda a pensar sobre a questão :

Escrever junto é muito trabalhoso, é um trabalho de encontrar um outro no fio do texto, de um texto que começou pelas mãos de um dos autores... Mas, por isso mesmo, é um processo que permite que se discutam questões de fundo e minúcias que, de outro modo, não se põem no centro da conversa habitual entre orientador e orientando. Acho que horizontalizou as relações. Duas delas me agradecem muito pela oportunidade de verem sua redação tão comentada, modificada e imiscuída na minha. (P4)

Da gratidão, que termina por selar a assimetria da relação, podemos passar à necessidade da coautoria, assumida por outros professores. A escrita conjunta é um espaço-tempo de aprendizagem, mas também é logística, é ampliadora da produção de todos.

momento de aprendizagem para o aluno e, em alguns momentos, é a única forma de atender uma demanda devido ao tempo que temos para produzir um texto. Agora mesmo recebi um convite para um livro e só aceitei porque concordaram que eu convidasse outra pessoa para escrever comigo.(P1)

ajuda o aluno a entender melhor como funciona o texto, a sua produção (escrita, reescrita, revisão) e o universo acadêmico (respeitar os tamanhos dos textos, o formato, receber parecer, fazer as modificações sugeridas, reenviar). Segundo porque envolve mais o orientador nos dados, que normalmente são coletados pelos alunos. Assim a discussão dos dados fica mais rica e estimulante tanto para o aluno quanto para o orientador. Em terceiro lugar, porque é uma forma de o trabalho do orientador ser reconhecido, ou seja, para que o trabalho dele não seja apenas de supervisionar e acompanhar o processo de longe, como se ele não existisse. É uma forma de fazer pesquisa junto, como acontece muito nas áreas das ciências biológicas, por exemplo, a pesquisa é do grupo e não só do orientando. Todo mundo trabalha junto e, conseqüentemente, publica junto. É claro, que a pesquisa é do orientando e precisa ser desenvolvida por ele, mas isto não significa que o orientador tenha de ficar o tempo todo só olhando e corrigido erros. (P3)

Considero importantes tanto para a formação do aluno, que tem suas primeiras versões do texto lidas e revistas por um professor-orientador, que é também coautor desse texto, quanto também é importante para nós, orientadores, que assim temos condições de ter maior produção, porque compartilhadas com orientandos. (P4)

São mencionados também aspectos como a qualificação do texto, quando o orientador lê e dá feedback sobre o trabalho do aluno ; o aprofundamento teórico que ocorre na interação com o pesquisador mais experiente ; a segurança passada aos orientandos sobre seus trabalhos e sua própria escrita ; o refinamento do olhar, muitas vezes de um grupo inteiro, para os fenômenos de linguagem estudados.

Para os estudantes, que também avaliam positivamente as experiências de autoria, as dimensões profissional, afetiva e psicológica estão imbricadas no processo. O resultado é sempre “aprendizagem, pois um coautor avalia seu trabalho e te dá feedback, apresenta novos caminhos e maneiras de se ver a mesma coisa, traz conteúdos diferentes, detre outras coisas” (A1).

A2 é mais enfático em sua crítica e em sua desconfiança sobre esse processo, pois relata experiências ruins de coautoria acadêmica. Embora admita a importância da coautoria no processo de aprendizagem, destaca :

Com base nos casos em que houve de fato um trabalho conjunto (ou seja, descartando-se os casos de picaretagem acadêmica que vemos por aí aos montes), posso dizer que a coautoria é um processo importante por dois fatores principais. Primeiro, porque nos ensina a trabalhar em equipe (o que, nas ciências humanas, configura bem mais a exceção do que a regra). O fato é que, apesar de todos os protocolos recomendados pelos manuais de pesquisa, cada pesquisador tem um jeito próprio de trabalhar. E, quando entramos em contato com os estilos de trabalho dos colegas, fazemos um « retorno reflexivo » sobre nossa própria prática. Ganha-se experiência, empatia, maturidade. Segundo, porque a coautoria ajuda a conectar backgrounds, experiências, perspectivas analíticas diferentes na construção de um mesmo objeto, fazendo avançar o conhecimento na área. Digo, por experiência própria, que há insights, hipóteses e conclusões a que eu jamais teria chegado se não fosse pelo diálogo com colegas (seja na forma de coautoria, seja de maneira mais ampla nos debates que travamos em oportunidades como seminários, congressos, bancas etc.) (A2)

Também mencionada e admitida por A4, a assimetria da relação orientador/orientando, especialmente na experiência de coautoria, é parte natural do processo, onde há o reconhecimento da trajetória mais longa e meritória do orientador. Por isso mesmo, a interação com ele, por meio da escrita, é espaço-tempo de muita aprendizagem e consolidação de conhecimentos.

3.4. De questões antiéticas

Geralmente, é espinhoso tratar das questões de ética na relação de coautoria. O plágio talvez seja o aspecto mais lembrado, mas não parece ser o mais comum, entre as experiências de produção escrita acadêmica. Há muito mais nuances nessa seara do que vemos nos textos sobre o tema.

Ao serem perguntados sobre a sensação de usurpação, suas relações com textos próprios e de orientandos, ou de estudantes em coautoria com professores, surgiram elementos importantes para esta reflexão. É o caso, por exemplo, de A2, que assim se pronuncia :

No caso da graduação, com essa orientadora, foi o pior processo possível. Em um dos artigos, o único que de fato se dedicou à escrita do artigo fui eu, e ela assinou a coautoria de maneira protocolar. Em outro artigo, foi ainda pior : ela colocou meu nome (entre outros, da equipe que trabalhava com ela) num artigo que eu sequer havia lido e cujo assunto eu não dominava ! De fato, essa docente tinha uma relação bem próxima com as "ciências duras", e ao que parece incorporou certas práticas vigentes nessas áreas de maneira inadequada. (...) Naquela ocasião, na graduação, me senti usurpado pela minha orientadora. Senti que meu nome foi usado indevidamente porque não contribuí com o artigo e não dei consentimento para figurar como autor. Ainda que tenha sido com a melhor das intenções, creio que foi uma decisão equivocada da parte dela. Não senti que "roubaram" meu trabalho porque, naquele caso, eu não tive trabalho nenhum ; mas senti que "roubaram" minha identidade, porque de repente eu me vi autor de um texto que eu sequer sabia que existiria. Houve outra ocasião que vale mencionar : há aproximadamente um ano, junto com uma colega, elaborei o programa de um curso intensivo na universidade, que ministramos em conjunto. A maior parte do programa foi ideia minha, de modo que eu tinha uma relação bastante próxima com aquele trabalho. Recentemente, soube que essa colega reproduziu esse programa ipsis literis numa disciplina que ela ministrou sozinha. Embora tenha me sentido orgulhoso de ter feito um trabalho com repercussões mais amplas, senti que meu trabalho foi usurpado. (A2)

A situação narrada não deve ser incomum, mas não houve outros depoimentos de alunos neste sentido, neste corpus tão pequeno de experiências. A3, pelo contrário, até assume a preocupação de fazer jus ao nome do orientador junto ao seu, como autores de um trabalho : "afinal, o orientador já vem com uma bagagem significativamente validada pelo campo acadêmico". Isso não seria, no entanto, motivo para o cometimento de abusos.

Mas os orientadores também têm relatos a fazer. P1, P2 e P6 narram situações que viveram com orientandos :

Sim já me senti usurpada e protestei. Recentemente passei por uma situação muito constrangedora. Uma doutoranda teve acesso a um projeto que enviei ao CNPq e, antes

do resultado, a pessoa copiou um trecho inteiro e mandou como resumo para um evento. Eu fiz com que ela retirasse o trabalho. Em outros momentos, fiz o aluno ver que havia me copiado sem o devido crédito. Houve um caso muito engraçado. Eu havia feito uma extensa pesquisa sobre os autores que haviam escrito sobre o tema X e o aluno copiou na mesma ordem a lista desses autores. Quando perguntei se ele havia pesquisado todos os autores ou copiado de mim, ele preferiu retirar do texto a listagem a me citar. (P1)

Já houve casos em que eu me senti um pouco chateada (não necessariamente usurpada, mas usada, talvez), porque trabalhei muito no texto (forma e conteúdo) que foi para os anais de um congresso mas, como era a pesquisa da aluna, o trabalho levou só o nome dela. (P2)

Já teve casos em que meu orientando foi mais rápido do que eu na produção do artigo. Ele fez um excelente paper e eu estava numa fase cheia de burocracia com o Coleta Capes. Em função disso, acabei participando muito pouco da escrita. Minha decisão foi retirar meu nome do artigo, mesmo tendo a insistência do doutorando para que eu permanecesse. Ele acabou publicando solo em um periódico Qualis A1. Fiquei extremamente feliz por ele e pelo grupo. (P6)

A despeito de algumas menções, como o “roubo de ideias” ou a insegurança em assumir pesquisas alheias, a maior parte das respostas aqui analisadas, no entanto, dá conta de relações muito positivas e enriquecedoras, como destaca P2, ou mesmo de uma influência constitutiva, como pensa P5 :

Muitas vezes acho ótimo quando um orientando aceita desenvolver uma pesquisa que eu estou querendo desenvolver. Outras vezes, acho ótimo que ele venha com uma ideia nova de pesquisa para desenvolver comigo. Cada dia mais gosto do trabalho em equipe e acredito que ele é o mais produtivo. (P2)

No meu entender o texto é sempre uma caixa de ressonâncias. É natural que a voz do orientador apareça subliminarmente nos textos dos orientandos. Na ponta contrária, até o momento, não desenvolvi uma pesquisa muito atrelada a uma dissertação ou tese para perceber alguma influência, ou incorporação de ideias ou textos. No entanto, acho que, de maneira geral, todo texto traz alguma colaboração oculta, ou inconscientemente não confessada. (P5)

3.5. Dos gostos e facilidades na escrita acadêmica

A despeito de um discurso corrente sobre a aridez da escrita acadêmica, uma pretensa aprendizagem do “escrever difícil”, os depoimentos de nossos participantes, tanto orientadores quanto orientandos, foi em direção bem oposta.

A maioria deles está claramente predisposta a escrever encontrando principalmente prazer na escrita, segundo relatam, inclusive em coautorias e parcerias que possam potencializar isso. Não há o apontamento de dificuldades maiores e nem indisposições com o texto que precisa ser produzido conforme regras, normalizações ou formatos. Os gêneros que circulam na academia são conhecidos, lidos, produzidos e mesmo transgredidos, à medida que as pessoas vão se considerando mais amadurecidas e experientes na lida com eles, com os pares, com os trânsitos universitários.

As situações de recusas ou de pareceres negativos sobre um texto são vistas como aprendizagem, e não como obstáculos. Talvez esse seja um elemento a ser

aprendido no processo do letramento acadêmico. Diz P1 : “A gente refaz e publica em outro lugar”.

Entre dificuldades eventuais e o tempo longo exigido na pesquisa, nas leituras e na própria escrita, sobressaem-se os elementos de prazer : “Adoro analisar dados, ler, buscar referências, escrever” (P2) ; ou “Escrevo para ser feliz e não (apenas) para publicar. No meu caso, a publicação é mais consequência do que objetivo final de minha escrita” (P6). Muito embora as etapas mais duras sejam sempre mencionadas, e ajudem a desmistificar alguma aura de perfeição ou de superioridade que os orientadores possam ter, especialmente quando muito respeitados em suas áreas :

Só não gosto muito de finalizar os textos. Eu gostaria de ter sempre um leitor, alguém que me ajudasse na revisão e nos acabamentos do texto. (P2)

Fui adestrada pra isso. Mas é bom registrar que meus últimos artigos, embora não tenham sido recusados, têm me dado um trabalho enorme : quanto mais sozinha fico, mais os pareceristas mandam fazer um monte de coisas que devolve o texto a uma fase de pré-soltura...(P3)

Importa é ter o que falar do ponto de vista da relevância da área. Em suma, se pesquisamos, estudamos, a escrita é uma contraparte natural. Exige apenas tempo e dedicação, e isso às vezes nos falta e compromete a “produtividade”. (P5)

Para os orientandos, especialmente os que começam suas carreiras e sabem que serão, preponderantemente, produtores de textos a serem publicados, a relação com a escrita aparece menos fluida e menos poetizada, mas bastante tranquila e cheia de feedbacks positivos, o que só aumenta a força da relação realmente interativa entre professores e alunos, no processo de letramento. Tanto a avaliação de partes das monografias quanto de artigos, por professores ou por pareceristas, importam neste percurso. São notadas e reivindicadas, inclusive. São listados ainda o perfeccionismo, a importância das versões – e seus feedbacks, a descoberta dos melhores processos individuais de produção da escrita, a leitura contumaz, além de preocupações com a produção de textos legíveis, leves, compreensíveis.

3.6. Das trajetórias acadêmicas e a escrita

Do curso de graduação até a defesa de doutorado, todas as etapas são lembradas, tanto por orientadores quanto por orientandos. A exigência de textos como trabalhos de disciplina, especialmente na área de Letras, é parte fundamental da aprendizagem de como escrever na academia. Nesse sentido, o problema apontado por P1 é a ausência dos feedbacks aos trabalhos, justamente por serem entregues ao final da disciplina. Trata-se, a nosso ver, de um ponto ao qual deve ser dada mais atenção.

A “busca de um estilo próprio”, mencionada por P2, vem com a experiência, dificilmente na graduação e mais provavelmente na pós-graduação. Diz ela :

No fim das contas, ando achando que o bom texto acadêmico é um equilíbrio de tudo isso : que seja 'rígido' o suficiente para 'refletir' o próprio processo de pesquisa, que tem exigências rigorosas, sem deixar de ser agradável de ler ; que seja estilisticamente elaborado, audacioso, sem abdicar do compromisso do diálogo e da intercompreensão. (P2)

Estão todos não apenas em busca do próprio estilo, mas também de que o leitor os compreenda, isto é, há, na maioria dos casos, uma preocupação com a produção de textos legíveis, mas também com o encantamento do leitor. Nas palavras de P3, para quem a escrita acadêmica funciona como “cartão de visitas” : “procuro torná-la doce e suave no decorrer do meu processo de criação para que o produto final encante o meu leitor !”.

Novamente, a Iniciação Científica, o Trabalho de Conclusão de Curso e a escrita de projetos durante a graduação são lembrados como pontos centrais do processo de letramento acadêmico entre os professores. E neste ponto obtemos uma lista das disciplinas que todos, inclusive alunos, acreditam ter contribuído efetivamente em sua formação para a escrita : Metodologia de pesquisa, Pesquisa em Literatura, Pesquisa em Ciências Humanas, Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Leitura e Produção de Textos e Redação.

As graduações de ontem e de hoje parecem sensivelmente diferentes, em termos de acesso e estímulo à escrita acadêmica. Os orientadores mais experientes, relatam que seus cursos de licenciatura ou bacharelado não os incentivavam nesse sentido, pois publicar ainda não era uma exigência tão comum. Esse tipo de relação mostra que o contexto atual, em que os programas e cursos são medidos por suas publicações, especialmente pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem efeito para a existência de uma cultura de escrita acadêmica cada vez mais precoce.

Vejam os relatos sobre cursos de graduação, décadas atrás :

Quando fiz minha graduação, a publicação não era incentivada, mas fazíamos trabalhos escritos e eu, geralmente, apenas copiava (dando os devidos créditos) o que os outros falavam. Não tinha minhas próprias ideias. Acho que a crítica que um professor fez sobre isso, em um trabalho que fiz na graduação sobre Carlos Drummond, me fez acordar sobre a importância de usar a própria voz. (P1)

Ninguém me ensinou. Não tive uma disciplina de redação acadêmica. Fui aprendendo com os modelos que tinha. (...) Aprendi a escrever textos acadêmicos seguindo modelos. Escrevendo e reescrevendo. Levando puxão de orelha de professores e orientadores e seguindo as orientações deles. Nem sempre era fácil. No começo chorei muitas vezes achando que não ia dar conta. (...) Com o tempo fui criando meu próprio jeito de escrever e hoje eu adoro. (...) Peço sempre para ter paz e tempo para escrever, o que, infelizmente, a vida acadêmica e a pessoal raramente me dão. (P2)

Graduei-me nos anos 80. Vim de um ensino médio de escola pública do interior do estado. Embora considere que fiz bem os ensinos fundamental e médio, lendo sempre acima da média de meus colegas, entrei na universidade com baixo nível de letramento acadêmico. A aprendizagem da escrita acadêmica se deu nos primeiros períodos da universidade, mas tive uma certa dificuldade em apreendê-la de forma rápida. Um curso de especialização e o mestrado foram fundamentais para melhorar minha escrita acadêmica. (P3)

(...) fui ser professora em colégio, o mestrado se impôs como urgência urgentíssima pra pensar a literatura na sala de aula. Daí em diante foi um estudar-ler-escrever que nem sei onde começa e onde termina. Fiz o doutorado muito tempo depois de receber o grau de mestre. Logo depois do mestrado, participei da constituição de uma empresa de assessoria editorial e nunca deixei de ler textos acadêmicos, copidescá-los, lidar com sua bibliografia... (...) Quando fui pro doutorado estudar justamente esse "mexer no texto do outro/ escrever no texto do outro", tive uma felicidade enorme : orientador bom demais, afinção do texto, de ler meu texto, falar dele, nos seus aspectos redacionais também ; grupo de estudos bacaníssima, com todo mundo se lendo sistematicamente. (P4)

Meus primeiros anos de graduação, com a exigência de trabalhos em forma de artigo científico como amarração das disciplinas que cursei, e depois com as duas iniciações científicas que fiz, com professores leitores críticos, etc., tudo isso me fez ter certa familiaridade com a escrita acadêmica. No mestrado, essa preparação ajudou, mas foi uma etapa importante para que me consolidasse com um arsenal de teoria e crítica literária e estudo de poesia. Ainda que tenha tido independência de pesquisador no mestrado, algo muito facilitado pela confiança do meu orientador, no doutorado fiz voos mais ousados e senti mais fortemente a responsabilidade com o meu texto. Ressalto que, no convívio com meu orientador, continuei a minha aprendizagem com a escrita e com o trabalho crítico, algo que tento dividir com meus orientandos hoje, isto é, a independência da pesquisa e o diálogo crítico. (P5)

Sempre escrevi para ser feliz. Gosto de ser desafiado pelo texto e pelas teorias e/ou metodologias que eu defendo. Sendo assim, a relação com a escrita acadêmica para mim é sempre de prazer e de realização, talvez mais pessoal do que profissional. (P6)

Com essas trajetórias que incluem o reconhecimento a cursos, disciplinas e a professores orientadores, vê-se o quanto são importantes os modelos que essas instâncias representam no processo didático e na formação qualificada de todos. Os orientandos de ontem tornaram-se os orientadores de hoje, e é infundado desconsiderar isso nas relações, principalmente quando agimos pedagogicamente. Segundo os orientadores que deram esses depoimentos, suas contribuições hoje, para alunos e orientandos, vão em diversas direções – ao menos segundo declaram : quando não ministram as disciplinas que citaram (tendo elas se atualizado e mudado de nome ou não), pensam que participam muito da formação de seus estudantes ao ler os textos deles, dar “palpites”, chamar a atenção para normalizações, apresentando outros gêneros de alta circulação na academia (currículo Lattes, por exemplo), ajudando na produção real de resumos, resenhas, projetos, relatórios ou ensinando a fazer referências bibliográficas, citações, etc., além de orientar em pesquisas, discutindo os textos que produzem, conforme conclui (P2) : “É um trabalho de o texto ir e vir muitas vezes até ficar pronto em que o orientando aprende muito”. O professor, seja lá a disciplina que ministre ou em que área do conhecimento atue, quando se torna orientador – de TCC, de Iniciação Científica ou de pós-graduação – transforma-se imediatamente em um “professor de escrita” (P3), com responsabilidade sobre o letramento acadêmico dos alunos. E mesmo que não busque isso como função principal, terá influência até sobre os modos de apresentar e escrever de seus orientandos, pois grande parte das vezes eles se espelham nesse modelo. É o que assume P4 :

Se me sinto meio enformada por esses gêneros tão cristalizados e as exigências quantitativas das avaliações a que estamos submetidos ? Sim. São coerções relevantes, afetam o modo de pensar, claro está. Mas me divirto tentando espalhar mais aqui e acolá, emplacar um texto mais ensaístico numa revista ou num capítulo de livro, ousar numas palavras-chave, assumir projetos gráficos nada típicos nos pôsteres... às vezes barram, como disse ; às vezes passa – e assim a gente vai discutindo esses episódios com os alunos, futuros pareceristas e avaliadores, quicá mais arejaditos, né ? (P4)

3.7. Da cobrança institucional por produção acadêmica

Já mencionamos aqui uma mudança na cultura da produção acadêmica, de poucas décadas para cá, em razão da maneira como a Capes, instituição que avalia os cursos de pós-graduação brasileiros, vem aferindo e cobrando a produção científica universitária. Esse tipo de cobrança muda os tempos da produção, desde os cursos de graduação, mas não parece ser um grande problema para os professores que gostam de escrever.

P2 resume a ideia que outros também expressaram : “Eu não publico para atender à Capes. Publico quando tenho alguma coisa para contar. Se algum dia eu não tiver nada para falar, sinto muito, Capes”. O que muda parece ser as estratégias de investimento. P1, por exemplo, aponta que prefere investir na publicação de artigos em periódicos em vez de publicar em coletâneas, o que tem relação direta com os critérios de pontuação da Capes. P2 considera que as cobranças institucionais são mais um motivo para a escrita em coautoria, já que “É muito difícil, fazer pesquisa, demora. Por isso, é difícil publicar tanto quanto a Capes exige. Uma forma de resolver isto é o trabalho em equipe”.

P4 desabafa sobre a “sanha de publicar”, enquanto P5 mantém a ideia de que a publicação é consequência de um trabalho bem feito e P6 critica comportamentos duvidosos, também provocados, de certa forma, pelas exigências de órgãos de fomento e regulação :

Antes de mais nada : não faço da coautoria com alunos uma meta pra dar conta das avaliações quantitativas. Aliás, tenho evitado até ficar pensando no qualis do periódico pro qual mando o texto (solo ou em coautoria) : os dossiês interessam, as ementas das chamadas etc. Não quero enlouquecer aprisionada pela sanha de publicar, publicar (...). Gosto muito de escrever junto. Tenho coautorias outras, que não com alunos. Prezo demais a experiência pra que a razão de ela acontecer sejam as exigências da Capes. (P4)

A produtividade está diretamente vinculada à performance acadêmica ou das pesquisas em curso de cada pesquisador. Se ele não pesquisa, não há o que dizer e aí vem o sofrimento. (...) A métrica numérica em si diz pouco da importância social dos textos.

Acho que existe uma “sangria desatada” nessa exigência boba de um produtivismo exacerbado. Isso acaba com a saúde de alguns professores que, realmente, escrevem textos. Digo “realmente escrevem seus textos” porque, infelizmente, existem casos de colegas que pegam carona nos textos de seus orientandos apenas para assinar o trabalho na condição de co-autor, o que é um escândalo. (...) Enfim, essa exigência absurda acaba por gerar comportamentos duvidosos entre alguns colegas, que não querem ou não podem acompanhar o nível de exigência das agências de fomento e daquilo que determina os regimentos de seus programas de pós-graduação.

Os alunos de pós-graduação, hoje em dia, também são cobrados pelas mesmas agências, sentindo na pele as questões ligadas ao produtivismo. No entanto, ao que parece, precisam se enquadrar se quiserem alcançar espaços como os de seus orientadores. Um dos pontos críticos é apontado por A1 : “É complicado ter que possuir muitas publicações, justamente quando se acaba o doutorado, para fazer um concurso. Isso pode ajudar com a publicação de coisas ruins, inacabadas, etc.” Enquanto A2 traz outras questões :

Por um lado, vejo colegas que não têm qualquer preocupação com a produção acadêmica (...). Por outro lado, vejo colegas obcecados por publicar muito, mesmo que para isso tenham de sacrificar a qualidade do que fazem. Acho importante publicar porque é importante difundir o conhecimento produzido na universidade, mas trata-se de algo que, a meu ver, deve ser feito com moderação e com responsabilidade. Na pós-graduação, pesam-me menos as exigências da Capes (as que pesam sobre os professores) e mais as outras exigências tácitas de quem quer construir uma carreira acadêmica : ter algo para apresentar nos concursos para docência e pesquisa ; ajudar o PPG a manter ou melhorar sua classificação ; fazer com que meu trabalho circule e se torne conhecido. Para isso, não tenho me preocupado muito com os critérios da Capes : por exemplo, prefiro discutir meu trabalho num congresso do que publicá-lo numa revista bem conceituada, porque considero uma maneira mais produtiva de fazer avançar o conhecimento – mesmo que isso não valha tantos “pontinhos”. Não obstante, na hora de publicar em revista, a gente sempre fica com a tentação de querer uma A1, A2, B1 pra chamar de nossa... (A2)

Finalmente, A4 assume, não sem críticas, o que pode ocorrer aos orientandos de mestrado ou doutorado que vislumbram a carreira universitária :

Não há, hoje, como romper com esta lógica. Resta aderir-la e criticá-la em todos os fóruns possíveis a fim de promover mudanças que apontem para a valorização da qualidade da pesquisa acadêmica. (A4)

Considerações finais

Das experiências e das práticas que pudemos vislumbrar após uma incursão sobre a coautoria em trabalhos na área de Letras, sem desconsiderar suas nuances, podemos elencar alguns aspectos mais relevantes, quais sejam :

(a) A consciência da importância da coautoria para orientadores e orientandos, mesmo que por razões diferentes, isto é, enquanto, para os professores, esta prática – ainda tímida – passe pela ampliação das publicações ou pelo estabelecimento de parceiros ainda aprendizes ; para os estudantes trata-se de um espaço-tempo de aprendizagem que pode, inclusive, ser dos mais notáveis entre todos, no processo de letramento acadêmico.

(b) A frequência com que as tecnologias digitais para escrita e edição são mencionadas não permitem que as releguemos ao segundo plano. Parece evidente que, no processo de letramento acadêmico, professores e alunos façam uso intenso de programas ou plataformas tais como e-mails, editores de texto (tipo Word) e suas ferramentas de edição e comentário, além de editores em nuvem, tal como o

Google Docs. É curioso notar que a área ainda não tenha se apropriado de editores dedicados à produção científica, como o LaTeX⁵.

(c) O gosto pela escrita acadêmica e a relação positiva com a produção acadêmica parecem ser a tônica, desmerecendo um discurso árido e frustrado com as práticas universitárias que envolvem a leitura, o texto e a publicação.

Os três itens elencados mereceram destaque apenas por terem sido reiteradamente mencionados entre nossos colaboradores ou mesmo nas referências lidas para a construção deste trabalho. As relações entre coautoria e letramento acadêmico são, é claro, complexas e nuançadas, havendo mais ângulos a serem discutidos. Mesmo que este artigo verse sobre uma nuance pouco legitimada, ainda, na área de Letras, isto é, a coautoria entre pesquisadores iniciantes e experientes, esperamos ter contribuído para a discussão sobre o letramento acadêmico.

Referências

Axt, M. et al. (2001). Era Uma Vez...Co-autoria em narrativas coletivas interseccionadas por tecnologias digitais. Dans *ANAIS do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Educação a Distância mediada por Computador, 21-23 novembro 2001, Vitória (Brasil) : UFES, pp. 136-144.

Bezerra, B. G. (2012). Gêneros acadêmicos em cursos de especialização : conjunto ou colônia de gêneros ? *RBLA*, 12(3), 443-461.

Bufrem, L. S., Junior, R. F. G., & Gonçalves, V. (2010). Práticas de co-autoria no processo de comunicação científica na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil. *inf. Inf.*, 15, 111-130.

Chartier, R. (2014). *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo (Brasil) : Editora Unesp.

Cezar, J. G., & Paula, O. de. (2013). A produção escrita no ensino fundamental I : correção do professor e revisão do texto pelo aluno. *Fórum Linguístico*, 10(2), 102-115.

Ens, A. H. (2013). *Professor and student perspectives on collaborative writing at the graduate level* [thèse de doctorat, Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba, Winnipeg).

Fernandes, M. S., Fernandes, C. F., & Goldim, J. R. (2008). Autoria, direitos autorais e produção científica : aspectos éticos e legais. *Rev HCPA*, 28(1), 26-32.

Ferreira, M. de L. S. (2013). *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil* [thèse de doctorat, Universidade Federal de Minas Gerais].

5. Ver, por exemplo, em <http://mtm.ufsc.br/~daniel/amcom/LATEX/latex_tut.html>. Acesso : 18 mar. 2016.

Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN, número spécial*, 357-369.

Figueiredo, D. de C., & Bonini, A. (2006). Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico : concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 413-446.

Fischer, A. (2008). Letramento acadêmico : uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult.*, 30(2), 177-187.

Fischer, A., & Dionísio, M. de L. (2011). Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior : objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em educação*, 6(1), 79-93.

Haetinger, D. et al. (2005). TWiki, uma ferramenta de co-autoria livre. *Novas Tecnologias na Educação*, 3(2), 1-12.

Heinig, O. L. O. M., & Santos, G. Ribeiro dos. (2011). O letramento no processo de formação do engenheiro civil. *Atos de pesquisa em educação*, 6(1), 53-78.

Kleiman, A. B. (2006). Professores e agentes de letramento : identidade e posicionamento social. *Filol. lingüíst. port.*, 8, 409-424.

Komesu, F., & Gambarato, R. R. (2013). Letramentos acadêmicos no ensino superior : aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 16(1) 15-38.

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education : an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

Macià, E. A. et al. (2013). Enhancing students' skills in technical writing and LSP translation through tele-collaboration projects : Teaching students in seven nations to manage complexity in multilateral international collaboration. Dans *Proceedings of the 19th European Symposium on Languages for Special Purposes*, Vienna, Austria, 8-10 Juillet 2013 [en ligne]. Récupéré de https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/k_1sp2013/LSP2013_Proceedings/06_TT/LSP2013_Arno_et_al.pdf.

Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, 10(2), 363-386.

Miranda, A., Simeão, E., & Mueller, S. (2006). Autoria Coletiva, Autoria Ontológica e Intertextualidade na Ciência : Aspectos Interdisciplinares e tecnológicos. Dans *Anais IX Congresso Internacional de Humanidades*. Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 18-20 octubre 2006 [en ligne]. Récupéré de http://www.antoniomiranda.com.br/ciencia_informacao/autoria_coletiva.pdf.

Miranda, A., Simeão, E., & Mueller, S. (2007). Autoria coletiva, autoria ontológica e intertextualidade : aspectos conceituais e tecnológicos. *Ci. Inf.*, 36(2) 35-45.

Motta-Roth, D. (2001). A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 38, 29-45.

Mutwarasibo, F. (2013). University Students' Conceptions and Practice of Collaborative Work on Writing. *International Journal of Higher Education*, 2(2) [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/2537/1433>.

Novais, A. E. C., Ribeiro, A. E., & d'Andrea, C. F. (2011). Wiki : escrita colaborativa. *Presença Pedagógica*, 17, 23-29.

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1998). *Brasil. Lei Nº 9.610, De 19 de fevereiro* [en ligne]. Récupéré de <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243240/L9610.1998.pdf?sequence=1>.

Ribeiro, A. E. (2012). Google Docs e produção de texto : uma experiência no Brasil. Dans *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação*. Lisboa, Universidade de Lisboa, 19-20 novembre 2010. Lisbonne : TICeduca, pp. 223-230.

Ribeiro, A. E. (2014). Considerações sobre retextualização, reescrita e colaboração em atividades que empregam Google Docs no ensino de Português. Dans S. de Carvalho Lima & J. Ribamar Lopes Batista Júnior. (Dir.), *Linguagens. Relatos de experiências da educação profissional e tecnológica* (pp. 26-40). Natal (Brésil) : IFRN.

Ribeiro, A. E., & Coscarelli, C. V. (2013). Agentivity, collaborative writing and NTICs : a brief analysis of three cases of textual production in the text editor from Google Docs. Dans E. S. Junqueira, M. E. K. Buzato. (Dir.), *New literacies, new agencies ? A brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school* (pp. 105-125). Nova York : Peter Lang.

Rinck, F., Silva, J. Q. G., & Assis, J. A. (2012). Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional ? *SCRIPTA*, 16(30), 7-15.

Riolfi, C. R., & Andrade, E. (2009). Ensinar a escrever o texto acadêmico : as múltiplas funções do orientador. *Trab. Ling. Aplic.*, 48(1), 99-118.

Targino, Maria das Graças. (2015). Texto e atores : o teatro da comunicação científica. *Inf. & Soc*, 25(2), 151-152.

Valente, R. Q. M., & Conceição, R. I. S. (2013). Letramento científico : estudo comparativo a respeito da produção escrita de trabalhos acadêmicos na universidade, *Revista Arredia*, 2(3), 94-128.

Wilson, V., & Abreu, A. R. (2010). Letramento acadêmico : a construção de paráfrases em resenhas. *SOLETRAS*, 20, 76-90.