

## **Sobre a escrita na área da educação em ciências: um diálogo com pós-graduandos**

### **On writing in the area of science education: a dialogue with graduate students**

**Carmen Roselaine de Oliveira Farias**

Universidade Federal Rural de Pernambuco  
carmen.farias@ufrpe.br

**Adriana Mohr**

Universidade Federal de Santa Catarina  
adriana.mohr.ufsc@gmail.com

#### **Resumo**

Este trabalho interroga significados que discentes de pós-graduação da área da educação científica atribuem à escrita acadêmica. Argumentamos sobre a importância da temática para a formação de pesquisadores e professores e apresentamos resultados de uma pesquisa empírica em andamento. A abordagem teórico-metodológica atendeu a uma perspectiva interpretativa pela qual buscamos apreender os significados do escrever na experiência de mestrandos e doutorandos. Utilizamos como procedimento de constituição de dados um questionário online aplicado a pós-graduandos de três programas situados nas regiões Sul e Nordeste do Brasil. As respostas permitiram uma visão abrangente dos significados compartilhados sobre os processos pessoais de escrita e destacam as saídas encontradas diante de problemas e dificuldades vividas.

**Palavras chave:** escrita acadêmica, pós-graduação, educação em ciências.

#### **Abstract**

This paper questions meanings that graduate students in scientific education attribute to academic writing. We argue about the importance of the theme for the training of researchers and teachers and present results of an empirical research in progress. The theoretical-methodological approach met an interpretative perspective through which we sought to apprehend the meanings of writing in the experience of master's and doctoral students. We used as data constitution procedure an online questionnaire applied to graduate students from three programs located in the South and Northeast regions of Brazil. The answers allowed a comprehensive view of the shared meanings about the personal writing processes and highlight the outputs encountered in the face of problems and difficulties experienced.

**Key words:** academic writing, postgraduate, science education.



## 1. Introdução

O tema da escrita acadêmica tem suscitado reflexões importantes no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, associado à avaliação, exigência de produtividade, qualidade de teses e dissertações, questões de ordem ética na produção e divulgação de pesquisas, saúde mental e física dos pesquisadores, orientação, entre outras temáticas emergentes (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012; MASSI; CARVALHO; GIORDAN, 2020).

Se há pouco tempo a quantidade da produção intelectual era decisiva para manutenção ou elevação da nota de um programa de pós-graduação (PPG), no quadriênio 2017-2020 os debates e as decisões tomadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a participação das suas 48 Áreas de Conhecimento, passaram a celebrar a qualidade como meta principal da avaliação, enfatizando a formação ofertada a mestrandos e doutorandos e a produção intelectual resultante, inclusive de egressos.

Evidentemente que aferir a qualidade da pesquisa produzida nas universidades passa, necessariamente, pela nossa capacidade de transformar os conhecimentos produzidos em documentos escritos. A escrita é a tecnologia que nos permite elaborar, construir e assumir publicamente as pesquisas. São as publicações que possibilitam a circulação da informação, a socialização dos achados e que viabilizam uma produção cumulativa, evitando a duplicidade de esforços ocasionada pelo simples desconhecimento do que já foi feito.

Contudo, escrever está longe de ser uma habilidade naturalmente desenvolvida em décadas de vivência escolar. E quando se chega à pós-graduação nos deparamos com a necessidade de escrever intensamente e produzir um trabalho com dimensões consideráveis de escrita. De fato, o processo de constituir-se como pesquisador é atravessado pelo processo de se formar como autor em sentido amplo e pelo inevitável processo de escrita (MACHADO, 2006, OLIVEIRA; MACHADO; LARA, 2012). A experiência que temos vivido na graduação e na pós-graduação tem mostrado que essa é uma prática desafiante, tanto para quem aprende quanto para quem ensina. Há nessa seara inúmeras questões que precisam ser reconhecidas e dialogadas tanto no âmbito das políticas acadêmicas quanto das práticas formativas e de orientação.

Sobre o empreendimento da escrita e do escrever, seguimos Ana Maria Netto Machado ao considerá-lo uma dimensão profundamente subjetiva e, ao mesmo tempo social, cultural, histórica e econômica, com implicações mútuas para o sujeito e a cultura (MACHADO, 2012). Essa referência inicial conduz nossa atenção a alguns aspectos centrais que combinam escrita, leitura, autoria e autonomia.

As leituras que fazemos auxiliam à constituição subjetiva de autores, e podem ser consideradas um meio de desenvolvimento da autonomia. É evidente que se por um lado temos a autonomia das escolhas, por outro também estamos sujeitos aos efeitos da autoridade relativa de obras e de autores. Especialmente a escrita acadêmica, encontra-se sob a condição ambígua de haver, por um lado, restrições relativas advindas das autoridades da área e, por outro, a expectativa do desenvolvimento de uma autonomia de pensamento e produção.

Reconhecer as características que conduzem à autoria e autonomia na escrita pode ajudar na formação de novos pesquisadores, especialmente nos tempos atuais que vivemos bombardeados de informações e com imenso acesso a milhares de obras em qualquer idioma. Evidentemente que as tecnologias da informação têm contribuído determinantemente para mudanças no cenário da escrita acadêmica nas últimas duas décadas e lidar com os problemas advindos da tentação de “selecionar, copiar e colar” é uma tarefa educacional relevante.

Assim, entre outros espaços formativos, destaca-se o lugar da orientação na formação de um



autor. Em um levantamento das preocupações dos orientadores com o ato de orientar, Machado (2006) encontra alguns problemas comumente atribuídos à escrita de discentes de mestrado e doutorado: dificuldades de escrever; cópia e reprodução de textos; dificuldades de criar e mostrar autonomia; dependência; entrelaçamento de problemas da vida pessoal com a pesquisa.

A nossa experiência acadêmica testemunha que tais queixas ainda permanecem no nosso meio e diante delas vários esforços vêm sendo feitos para minimizar as consequências da falta de intimidade dos discentes com a escrita, ainda que muitos desses esforços pareçam extrapolar a própria alçada da orientação nesse nível de formação.

É verdade que só se faz uma tese ou uma dissertação escrevendo e só se avança na produção do conhecimento fazendo os textos circular, submetendo-os à multiplicidade de leituras, leitores e interpretações. Evidentemente que os problemas da pós-graduação e dos processos de orientação não se reduzem à escrita, mas temos clareza de que esse é um aspecto da vida acadêmica que tem gerado preocupação. Por um lado, há as questões que podem ser associadas ao desenvolvimento da pesquisa em ciências humanas e à qualidade dos textos e, aqui, referimo-nos à produção científica na área de Ensino. Por outro lado, temos as preocupações de caráter ético e humano e a constatação de que escrever na pós-graduação tem gerado muito sofrimento para discentes e docentes, sobretudo em face das atuais condições do trabalho universitário (BIANCHETTI; MACHADO, 2009; CRUZ, 2020).

Nesse sentido, propomos neste trabalho um olhar focado no que dizem os pós-graduandos sobre sua escrita e seus processos de escrever, destacando significados compartilhados que nos permitem repensar práticas epistêmicas das quais participamos. Ademais, busca-se situar os processos individuais em contextos mais abrangentes, vários dos quais estão relacionados às áreas disciplinares e à zona multi e interdisciplinar da educação científica e ao campo de pesquisa de que fazemos parte.

## 2. A pesquisa exploratória

Este é um trabalho empírico que visou conhecer e discutir significados atribuídos por pós-graduandos às suas experiências com a escrita acadêmica, como fase exploratória da pesquisa de pós-doutorado da primeira autora com supervisão da segunda. Participaram do inquérito 20 (vinte) pessoas ligadas a grupos de pesquisa de três programas de pós-graduação *stricto sensu* situados em duas instituições federais das regiões Sul e Nordeste do Brasil, que ofertam cursos de mestrado e doutorado acadêmicos na área de Ensino/educação científica e tecnológica (Área 46 Ensino da CAPES)<sup>1</sup>.

Os participantes foram voluntários que responderam ao questionário elaborado e disponibilizado no aplicativo Google Forms, com perguntas abertas. As perguntas que atendem ao escopo desta apresentação referem-se basicamente aos significados que pós-graduandos atribuem à sua experiência com a escrita; as relações com o tempo utilizado para escrever; as dificuldades e problemas que enfrentam, bem como sintomas, causas e modos de resolvê-los.

As citações literais das respostas dos participantes receberam um código alfanumérico, formado por um numeral que indica a questão referente e a letra “P” de participante seguida de um segundo numeral atribuído a cada questionário respondido. Exemplo de código de citação: 1[questão 1]P1[participante 1].

A análise das respostas atendeu a uma abordagem interpretativa de matriz fenomenológica

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa ao qual está vinculado este trabalho foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE: 61798422.4.0000.0121| Parecer CEP: 5.718.420)



(MARTINS; BICUDO, 2005, BICUDO, 2011), que busca desvelar significados compartilhados acerca das experiências dos participantes com a escrita. Nesse sentido, buscamos nos textos escritos por eles as descrições expressas de entendimentos pessoais associados à vida mesma como experiência de quem vive o fenômeno investigado.

No tópico a seguir apresentamos nossos achados: descrevemos os perfis dos participantes e os significados atribuídos à escrita de forma categorial e narrativa, que a nosso ver colabora com uma aproximação ao fenômeno investigado: Significados do escrever; Escrever e a relação com o tempo; Problemas com a escrita: os sintomas e suas causas; e Possíveis saídas ou práticas de resiliência.

### **3. Os achados: experiências de escrever na pós-graduação**

Os participantes da pesquisa estão cursando ou estiveram recentemente vinculados (últimos cinco anos) a programas de pós-graduação (PPG), sendo 17 (dezessete) mestrandos e doutorandos quando participaram da pesquisa, 2 (dois) titulados e 1 (um) em estágio de pós-doutorado.

Identificamos a inserção profissional de docentes da educação básica ou superior. Entre os participantes, 4 (quatro) não são docentes, 13 (treze) são docentes e 3 (três) não responderam a sua condição. Esse é um aspecto relevante do perfil do estudante da área de Ensino. Muitos são docentes com atuação em instituições públicas e privadas de educação básica e superior. Há alguns com três turnos de trabalho, em mais de uma instituição, com 40 (quarenta), 30 (trinta) e 12 (doze) horas semanais. Vemos, portanto, que um contingente importante do grupo precisa realizar seus estudos concomitantemente com a rotina geralmente intensa do trabalho docente.

Entre os atuais compromissos com a pós-graduação, participar de um grupo de pesquisa tornou-se uma obrigação e um espaço de formação para quem faz um mestrado ou doutorado. Dentre os participantes, 12 (doze) informam possuir forte engajamento no seu grupo, enquanto 5 dizem ter fraco engajamento e 3 acompanham as atividades apenas a distância, por meio dos canais de comunicação coletiva, a exemplo dos aplicativos de mensagens e correios eletrônicos.

#### **3.1. Significados do escrever**

A partir do reconhecimento de algumas características dos perfis dos participantes, avançamos para compreender preliminarmente alguns significados compartilhados da escrita acadêmica, bem como os sentimentos que são despertados diante do escrever.

- **“Uma escrita diferente de outras áreas”: a escrita na área de Ensino**

Um primeiro aspecto que chama atenção é a formação pregressa dos pós-graduandos. Temos trabalhado com a hipótese que para as pessoas que vêm de cursos científicos e tecnológicos, a escrita acadêmica em Ensino exige novos aprendizados implicados com a natureza do conhecimento e as metodologias requeridas neste campo. Isso faz parte da inserção do iniciante nas práticas epistêmicas da área, em suas políticas e estratégias, mas implica também a resignificação do que seja educação, ciência e pesquisa. Em nossa investigação, essa hipótese aparece na afirmação de uma pós-graduanda que tem formação inicial em Pedagogia: “Gosto de escrever nessa área pois, apesar de abrangente, tem muita afinidade com a minha formação acadêmica” (1P1).

Por outro lado, quando se possui uma formação anterior em áreas como as das Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas, surgem desafios a serem transpostos, devido a particularidades da escrita na área de Ensino. Algumas das assertivas dos nossos interlocutores ajudam a ilustrar os desafios que temos diante de nós: “Uma escrita diferente de outras áreas,



especialmente da minha formação de base” (1P4); “Escrever na área é consideravelmente complexo, devido as diversas perspectivas teóricas e olhares entorno de um objeto de pesquisa e a natureza do ensino/educação” (1P17); “Um desafio, já que existem diversos direcionamentos e formas de pesquisar na área de Ensino. Como tinha algumas experiências de pesquisa na área de Ciências Biológicas, foi necessário deixar um pouco de lado esse tipo de pesquisa, mais objetiva, para perceber a diversidade que as pesquisas subjetivas e qualitativas encontram na área de Educação e Ensino. Se apropriar mais desse tipo de pesquisa leva um certo tempo e o nosso rigor científico às vezes pesa para que possamos ponderar nas escolhas metodológicas e na condução da pesquisa. Às vezes isso me trava, pois acabo entrando em um emaranhado de discussão [em] que não existem consensos” (1P19); “Um desafio, já que minha formação foi em agronomia” (1P20).

Tais desafios interpelam nossas práticas docentes e de orientação na pós-graduação e a experiência prática confirma esta realidade. Ao ingressar, a maioria dos novatos não traz a bagagem cultural da área de educação em ciências, mesmo que tenham vindo de licenciaturas, exceto alguns poucos que puderam experimentar ainda na graduação ou na experiência docente uma relação mais próxima e intensa com as leituras e produções circulantes na área.

Essa é uma situação que exige um olhar atento aos processos formativos em nível de pós-graduação, que precisam investir esforço e tempo de formação em processos de socialização acadêmica, no sentido de Lea e Street (2014), com foco nas práticas sociais e nos gêneros textuais usuais na área, tendo mais relevância neste modelo a aprendizagem por participação. Além disso, é salutar adotar uma postura preventiva, que aproxime a pós-graduação dos cursos de bacharelado e licenciatura de onde provém, principalmente, os candidatos.

- ***Ao escrever posso contribuir com uma comunidade epistêmica***

É interessante notar como aparece nas narrativas investigadas um significado que remete à aspiração e pertencimento a uma comunidade epistêmica introduzida pelo desejo expresso de “contribuir com”: “Reflexões que podem ajudar a outros” (1P2); “Os avanços na pesquisa em Educação/Ensino” (1P3); “Contribuir para a compreensão dos fenômenos educacionais, e conseqüentemente, comunicar as ideias à ciência, à escola, à educação (1P5); “Para uma aprendizagem significativa, [...] discussão e o desenvolvimento de pesquisas futuras” (1P11); “Com resultados de pesquisa e compartilhamento de experiências para a área de ensino” (1P13); “Criar com os resultados das nossas pesquisas na área, gerando assim contribuições epistêmicas, práticas, reflexivas” (1P14). As contribuições também podem vir como forma de: “Refletir sobre nossa experiência como educadores e indicar novos caminhos e reflexões” (1P7); “Compartilhar percepções, ideias, críticas” (1P9); e “Dar visibilidade à temática que pesquisa, pois ainda é muito pouco pesquisada” (1P6); “Expressão e construção de ideias, além da comunicação delas” (1P10).

Este é um aspecto central do escrever, pois quem escreve pressupõe a existência de um leitor. E um autor só pode ser reconhecido pelo outro, aquele que lê o produto de sua autoria. Nesse reconhecimento vemos a emergência da formação de um pesquisador-autor cujo resultado do seu trabalho é dado a conhecer pelos seus escritos que devem necessariamente circular por uma comunidade de pesquisadores-autores. Escrever e ser reconhecido é, portanto, formativo. Contudo, isso não se dá sem certo esforço, visto que quem se lança e lança seus textos ao arbítrio de uma comunidade epistêmica deve compartilhar de seus códigos e práticas de produção de conhecimento.

Além de fazer pertencer, as contribuições podem ainda se ligar a possibilidades de renovação na área, visto que os textos que se põem a circular permitem “Refletir sobre nossa experiência



como educadores e indicar novos caminhos e reflexões” (1P7); “Investigar e propor experiências de ensino e aprendizagem visando à melhoria dos processos educativos” (1P8). A este ponto, cabe a advertência de um pós-graduando: “Muito se reproduz de textos, mas pouco se produz. Sendo a docência uma agência de letramentos, a escrita é fundamental, embora haja muito receio em produzir e pouco incentivo e valorização para que outras escritas sejam possíveis.” (1P15). Fica para nós docentes e orientadores a reflexão sobre os espaços que construímos para que floresça uma escrita mais autoral e renovadora na área.

- ***Encontro-me no ato de escrever***

Haveria também efeitos subjetivos a serem desfrutados quando se escreve. Alguns dos participantes relatam aquilo que podemos chamar de “benefícios do ato de escrever” (MACHADO, 1998) e se relaciona com o desenvolvimento da compreensão do próprio pensamento. Segundo Machado (1998, s/p) “escrever é muito mais do que copiar, escrever é um método de investigação – uma pescaria, mas uma pescaria num mar interior, que pode nos permitir organizar nossas experiências de vida de uma maneira inédita”.

Aqui o ato de escrever não se resume ao que foi escrito e que geralmente se destina à leitura de outrem. Além disso, escrever abriria possibilidades de uma experiência de encontro com maneiras pessoais inéditas de pensar e dizer. Nas palavras de nossos interlocutores: “Significa resiliência e aprendizado” (1P4); “Pensar e refletir sobre minha prática e perspectivas de ensino e aprendizagem das ciências” (1P18); “Formação continuada, exercício de criatividade e planejamento” (1P17); “Partilhar subjetividades, [...] dar vida própria ao pensamento, um universo de possibilidades de ideias e caminhos. É um processo mais complexo do que apenas representar ideias. Na prática da escrita, colocamo-nos numa posição de investigação e criação de sentidos” (1P13).

Abrir-se para as possibilidades de um encontro com este “mar interior” não é necessariamente um caminho fácil, visto que também aí se nos despertam sentimentos muitas vezes ambíguos. No breve inquérito realizado, pedimos aos participantes que marcassem em “caixas de seleção” os sentimentos identificados à sua experiência individual com a escrita, podendo marcarem quantas caixas quisessem. O resultado apontou para um quadro de 32 sentimentos considerados negativos (tais como dificuldade, bloqueio, incompetência e insatisfação) e 26 sentimentos considerados positivos (a exemplo de sentido, satisfação, conforto e competência).

Cruz (2020) destaca que esse quadro é mais comum do que se gostaria entre pesquisadoras e pesquisadores acadêmicos e sugere que a capacidade de escrever não resulta apenas do domínio formal da escrita, mas se deve àquilo que sentimos e pensamos sobre nós mesmos. Apesar disso, o problema não tem sido encarado seriamente nos contextos da formação universitária brasileira. Além de criar espaços para discussão desta temática, são também necessárias ações que propiciem assistência aos pesquisadores para aprimoramento da escrita sem descuidar de sua dimensão subjetiva e psíquica.

### ***3.2. Escrever e a relação com o tempo***

Como já mencionamos anteriormente, os participantes são pós-graduandos que na grande maioria desenvolvem seus estudos concomitantemente com a rotina profissional docente. Não raro essa é uma questão que os diferencia da minoria de estudantes que possui uma bolsa de estudos e, por isso, goza de um tempo privilegiado de dedicação ao curso. Nos termos dos discentes: “[tenho] uma relação de frustração, por me sentir incapacitada de continuar com a pesquisa tendo em vista a incompatibilidade de prazos com a rotina pessoal e de trabalho” (2P3); “Penso que apesar de gostar de minha pesquisa, o maior problema é não conseguir escrever por muito tempo e continuamente, aumento da ansiedade que vem ocasionando



bloqueios e dificuldades de concentração” (3P16); “A pressa para escrever e a falta de refletir antes de escrever” (3P18).

Há ainda outras preocupações que tensionam as relações com o tempo da escrita. Por exemplo, em certos casos, é necessário estabelecer uma intimidade ainda não conquistada com a área e com as leituras: “Minha relação com a escrita acadêmica é mais cuidadosa e reflexiva, é diferente de escrever um projeto cultural, ou escolar. A escrita acadêmica requer citações dos autores e uso de um vocabulário mais apropriado, o que torna o processo a meu ver mais lento” (2P2).

### **3.3. Problemas com a escrita: os sintomas e suas causas**

Tanto na literatura pesquisada quanto nos questionários analisados, percebemos que os problemas com a escrita vivenciados nos percursos de pós-graduandos são diversos e generalizados. Trata-se, no dizer de Cruz (2020), de uma “epidemia” prevalente na comunidade acadêmica e que devido à sua dimensão não pode mais ser ignorada.

Muitas vezes os problemas aparentam ter causas individuais, mas um olhar crítico revela que estão vinculados ao contexto social e acadêmico mais abrangente: “Em questões técnicas não tenho dificuldades, mas produzir novas ideias, sinto dificuldades, [...] de me concentrar, não consigo escrever em qualquer ambiente” (2P1); “Estou com um certo bloqueio e dificuldade em escrever. Tenho as ideias e entendimentos sobre o tema, objeto e metodologia, mas não consigo comunicá-las de forma tranquila” (2P5); “Gosto muito da temática, mas no momento estou com problemas psicológicos” (2P6); “Estou em um exercício para forçar um pouco a escrita acadêmica [...] e melhorar meu currículo, mas reconheço que tem sido bem difícil” (2P8); “Desconforto com o que tenho produzido, falta de atenção e memória para elaborar questões mais complexas, dificuldade em retomar ao texto. Ansioso com os resultados, embora não consiga produzir mais, gerando mais ansiedade” (2P15); “Tensa pois preciso direcionar e cortar (2P17).

Escrever na academia também acarreta o peso da escrita como obrigação, como no caso de concluir a dissertação ou tese sob certas condições e prazos, além de artigos para periódicos, trabalhos de disciplinas, ensaios e outros textos acadêmicos. Não raro, a pressão colabora para que o pós-graduando viva uma espécie de gangorra de sentimento em relação à sua escrita: “[vivo] uma relação de momentos de bloqueio e outros momentos com foco na escrita” (2P12); “Uma relação muitas vezes dúbia. Tenho momentos de intensa empolgação e criatividade, mas que podem ser interrompidos por momentos de frustração” (2P15).

Não é difícil, portanto, fazer uma lista do que se apresenta como sintomas dos problemas com a escrita do ponto de vista dos nossos pós-graduandos. Nas respostas recebidas, encontramos: falta de concentração, de disciplina e foco; ambiente inadaptado para uma rotina de leitura e escrita; dificuldade de interpretar e articular ideias de outros autores; fazer citação; dificuldade de encontrar referências atuais; dificuldade para ler e escrever com qualidade devido à exaustão pelos dias de trabalho; fraco embasamento teórico na área ou na temática da pesquisa; medo de não obter aceitação de seu modo de escrever; dificuldade de comunicar ideias; falta de conhecimento da língua portuguesa; procrastinação; bloqueio; insegurança (“não escrevo bem”); falta de vontade; falta de sentido; dificuldade de estabelecer coautorias; dificuldade de obter retorno em coleta de dados por questionário online; dificuldade de dar respostas eficientes; presença de outras demandas; prazos; pouco tempo para escrever; pressa e falta de reflexão; doenças: ansiedade e sintomas pós-covid; medo e insatisfação com o momento atual do país; e prolixidade.

Uma lista como essa nos dá uma noção aproximada do tamanho da problemática. Contudo, os



sintomas são apenas a ponta do *iceberg*, visto que cada um de nós tem uma história a ser contada. Uma das pós-graduandas narra possíveis causas dos problemas atuais desde sua história escolar: “Em toda a minha Educação Básica tive dificuldade em escrever e ler com fluência, durante esse período eu era incentivada a copiar e não escrever. Hoje percebo que essa dificuldade tem relação com a minha relação com a leitura, ao fato de não praticar a escrita, releitura e a reescrita” (4P1). Outros participantes relacionam seus problemas à experiência universitária e à falta de experiência efetiva com a leitura e a escrita acadêmicas: “Vivenciei sim [dificuldade] no período do mestrado. A maior causa era a falta de leitura e a inexperience na escrita acadêmica” (4P12).

De outra feita, mesmo quem afirma afinidade com a escrita, não está livre de problemas ou desconforto no percurso: “Não acredito que tenha muita dificuldade na escrita. Na verdade, gosto de ler e escrever. Percebo em mim uma certa dificuldade em juntar ideias [...], sinto dificuldade em lembrar de tantas coisas boas que li, mas que fogem da memória na hora da escrita (4P2); “Eu tinha as ideias, mas não conseguia comunicá-las por conta de bloqueio. Acabei perdendo a seleção e foi bem traumático” (4P5); “Acho que é insegurança mesmo, escrever é uma exposição que me deixa desconfortável (4P8).

O quadro de problemas evidenciados é multifatorial e, portanto, não é simples reconhecer as causas. Alguns pós-graduandos apontam que: “As constantes mudanças na pesquisa, a carga de trabalho, o emocional abalado e cansaço físico e mental são os principais fatores” (4P3); “[tive] momentos de bloqueio devido à ansiedade, estresse e até mesmo a pressão do dia a dia, com diversas tarefas para serem cumpridas” (4P11).

Há situações que parecem ser produzidas no âmbito da própria pós-graduação, motivo que nos leva a argumentar que é necessário tratar as causas desde este contexto: “Sim, as causas são diversas, situações do cotidiano do programa, desânimo e desconforto por conta da pressão de alguns professores, pequenas coisas que pareciam não ter mercado, mas causaram danos na escrita e na pesquisa” (4P15); “Percebi um bloqueio em trabalhar com o texto de minha tese depois da defesa. Só publiquei até agora um artigo” (4P14).

### **3.4. Possíveis saídas ou práticas de resiliência**

Problemas, dificuldades e sofrimentos durante os processos de escrever na pós-graduação não podem mais ser ignorados ou naturalizados pelas comunidades acadêmicas. Diante do crescimento da pós-graduação brasileira há de se ter um olhar específico para as pessoas e não somente para os números. Neste trabalho buscamos compartilhar algumas estratégias ou “saídas” que aprendemos no diálogo com os pós-graduandos participantes da pesquisa.

Muitas dessas práticas já são reconhecidas na literatura e os discentes as consideram válidas a partir de suas experiências com o escrever. No geral, o que os pós-graduandos estão nos dizendo é que em termos de escrita, quando estão diante de problemas e dificuldades, costumam enfrentá-los a partir de um instrumental que constroem principalmente em suas relações sociais horizontais, como o apoio de colegas, mas também contam com a orientação de docentes, materiais especializados e, em certos casos, buscam ajuda de psicólogos e médicos psiquiatras. Em sua maioria essas são práticas de resiliência, isto é, modos de se adaptar às condições muitas vezes hostis do campo acadêmico.

- ***Escrever com persistência (mas não à exaustão)***

Se a problemática é densa e o terreno acidentado, há relatos que nos fazem vislumbrar que uma relação mais leve e satisfatória com a escrita está relacionada com a possibilidade do encontro efetivo com o ato de escrever.





Vejam alguns depoimentos: “[Tenho] uma boa relação, pois, acabei de terminar o processo de escrita da dissertação (2P7); “Sinto que cada vez mais que leio, escrevo e reescrevo a escrita se transforma” (2P19); “Não recorro nenhuma dificuldade na escrita. Antes de escrever sobre algo sempre leio muito e isso me ajuda bastante na hora de escrever. Se pensarmos que a escrita é uma habilidade que deve ser continuamente desenvolvida, talvez compreendamos que há um aprendizado a ser construído no campo da escrita e que ocorre de forma paralela e/ou simultânea com outras aprendizagens” (4P13); “Minha estratégia é [seguir] tentando fazer aos poucos” (4P16); “Sento e escrevo quando consigo, assim vai saindo” (5P17);

Aqui temos, então, uma pista indicando que um possível caminho para iluminar o território das relações ruins com o ato de escrever é, justamente, seguir escrevendo com persistência. Mas porque parece tão difícil escrever?<sup>2</sup> Uma possível resposta tomamos de Machado (2012), que explica a partir da psicanálise que escrever requer tomar decisões e exige um exercício continuado de escolhas e, portanto, de exclusões. Nesse processo somos encorajados a aceitar os limites da escrita e nossos próprios limites, sem recorrer ao impulso de delegar essa responsabilidade a um outro investido de autoridade.

Na medida que vamos enfrentando essa dificuldade e seguimos escrevendo com persistência, mas não à exaustão, vamos reconhecendo os limites e os potenciais do ato de escrever. Escrever requer prática e exercício constante, como outras atividades na vida.

- ***Organização do plano de trabalho: cronograma, fichas de leitura e citações***

Escrever é um trabalho duro que exige algum grau de organização. Ao contrário de uma visão romântica que atribuiria aos escritores criativos algum processo “totalmente misterioso e inconsciente, decorrente de uma inspiração pura e espontânea” (CRUZ, 2020, p.19), sabemos que os escritores acadêmicos e não acadêmicos estabelecem práticas regulares, moderadas e disciplinadas de escrita.

Na pesquisa feita, o planejamento do tempo e a organização das práticas apareceram, embora com pouco destaque. Alguém comentou: “No momento, [estou] buscando estabelecer um cronograma de escrita e prazos” (5P3). De fato, para se alcançar os resultados acadêmicos desejados, precisamos cumprir os prazos do programa, o que requer, novamente, mais decisões e escolhas. O cronograma precisa ser realista e flexível para dar margem para eventuais alterações de direção. Por mais planejadas que sejam nossas atividades, a realidade “sempre é mais ou menos do que nós queremos” (como diz Fernando Pessoa, 1994) e pressupõe o inesperado.

Além do cronograma, pensar a estrutura do texto e ter fichas de leituras à mão podem facilitar o escrever. Disse-nos um dos participantes: “Eu costumo fazer roteiros dos capítulos que escreverei, além de ter fichas das leituras que vão embasar meus argumentos e ideias (5P10). O conselho para fazer “roteiros dos capítulos” parece atender ao que Umberto Eco chamou de “índice-hipótese”. O renomado autor o assemelha a um trajeto de viagem que é planejado antes da saída e que pode ser modificado no percurso enquanto avaliamos as condições e surpresas da viagem.

Sendo assim, não apenas o índice, mas também o título e a introdução fazem parte dessa noção de hipótese. Eles compõem o plano de trabalho e constituem pontos de partida que deverão ser

---

<sup>2</sup> A pergunta remete ao título da conferência “Arte e ciência da escrita: por que parece tão difícil escrever?” proferida por Ana Maria Netto Machado no dia 14 de dezembro de 2022, no Auditório do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a coordenação das autoras (<https://www.youtube.com/watch?v=gvkDgzAGJ4Q>)

refeitos muitas vezes ao longo da tese.

Outro aspecto que se destaca é a leitura de outros autores com interesse no mesmo tema que trabalhamos. De acordo com Mohr e Maestrelli (2012, p. 12), escrever na academia exige “[...] ter em mente o caminho já percorrido por outros pesquisadores que se ocuparam anteriormente daquele tema, ou, em outras palavras, o que já se sabe sobre este tema”. Isso requer que se consulte o acervo de produção científica da área, em especial os periódicos: “Ele é repositório de informações, pesquisas, conceitos, teorias, que constituem a base da área [...] A consulta a esse repositório é então fundamental, e condição *sine qua non* para o trabalho de pesquisa ou atualização (MOHR; MAESTRELLI, 2012, p. 12).

Para compor uma revisão bibliográfica, depois de ter acesso aos repositórios, é fundamental proceder a uma leitura atenta e criteriosa dos textos identificados, elaborando “modos de dialogar” com os autores dos textos enquanto se escreve o próprio texto. Utilizar fichas de leitura tem sido uma prática técnica largamente recomendada na literatura, com diferentes formas de composição, algumas fragmentadas e reduzidas a regras e normas. Para além disso, é preciso insistir em movimentos de leitura que permitam organizar o sentido global do que foi lido (DE MARCO; SACRINI, 2016).

Por sua vez, as citações constituem outro aspecto fundamental do escrever na academia e que foi lembrado por um participante da pesquisa: “Passei também a organizar o texto com citações na ordem que gostaria de utilizar antes de iniciar a escrita” (4P7). Citar é uma tarefa complexa, mas nem sempre bem compreendida. Geralmente, como escritores acadêmicos, somos induzidos a recheiar nossos escritos com citações de outros autores, sempre sob severos regramentos, mas sem a devida reflexão.

Muito além de ser um recorte da obra de outrem, a citação é uma ferramenta básica de imensa importância na academia, que cria um elo entre o leitor de obras escritas e o autor de um novo texto. De acordo com Machado (2002, p.15) citar faz uma “ponte entre meu universo subjetivo e o mundo que percebo, a subjetividade do outro, de outras latitudes e de outros tempos”. Nessa delicada relação, cabe redobrar o zelo para não distorcer a obra original e trair o autor citado.

- ***Pausas são saudáveis***

Fazer pausas e evitar escrever até à exaustão é outro recurso indicado por vários participantes: “Geralmente eu desligo o computador, levanto-me, tomo um banho e depois volto a escrever” (5P5); “Procurei dar um tempo nos textos que estava lendo e a forma que estava me envolvendo com a pesquisa, mudei. Passei um tempo sem ler nada, para depois retomar as leituras aos poucos” (4P6); “Paro de escrever alguns dias (5P6); “Deixo de lado por um tempo e penso sobre eles caminhando, por exemplo (5P9); “Paro um pouco, faço intervalos... Leio. Tento manter uma rotina de exercícios físicos também” (5P14); “Busco através da arte uma melhor relação com a escrita engessada que a academia prega” (5P15); “Quando surgem problemas, busco estratégias que me permitam aproximar de um ritmo novamente, como ler um pouco, escutar uma música, ir para um tópico do trabalho em que creio mais fácil para discorrer, dar um tempo e retornar, tomar mate e café...” (5P16).

Justamente por que escrever é um trabalho árduo, as pausas são saudáveis e mesmo necessárias para todo e qualquer escritor. No caso dos discentes de pós-graduação, temos pesquisas discutindo o quanto essa população é vulnerável a transtornos mentais, alertando para a necessidade de medidas que previnam doenças físicas e mentais (COSTA; NEBEL, 2018).

Recentemente, o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou uma entrevista do professor Gerson Yukio Tomanari, do Instituto de



Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador da área junto à CAPES, explicando por que momentos de pausa são importantes para manter a saúde física e mental. Segundo ele, os momentos de desconexão de atividades estressantes como as atividades de pesquisa, aulas, cursos, congressos etc. são importantes porque melhoram o sono, humor e até o desempenho nas atividades escolares e profissionais (CGCOM/CAPES, 2023).

Assumir atitudes saudáveis podem prevenir doenças e aumentar a satisfação das pessoas com a vida acadêmica. Além das pausas, cuidar para que a vida não seja constantemente invadida pela avalanche de informações e mensagens que chegam pelas redes sociais é outra medida necessária. A esse respeito, uma pessoa que participou da pesquisa conta: “Durante a escrita da dissertação percebi que meu uso do celular estava atrapalhando no processo de escrita. Comecei a colocar o celular longe enquanto escrevia” (4P7).

- ***Buscar ajuda quando é necessário***

Perceber que precisa de ajuda é um passo fundamental e os participantes da pesquisa informam que há várias fontes onde buscar: ler textos, colegas mais experientes, amigos, orientadores, espaços formativos, grupos de pesquisa, assistir vídeos, entre outras possibilidades:

“Faço leituras, procuro ajuda com quem entende do tema para debater e tirar dúvidas” (5P1); “Ler em voz alta me ajuda a perceber se o meu texto escrito está seguindo em um sentido bom, ou não” (5P2); “Eu acabei entrando numa disciplina sobre redação científica e tento conversar com pessoas da área” (4P4); “Realizando leituras sobre o tema da escrita, para que então seja possível iniciar a escrita” (5P11); “Lendo, tirando dúvidas com os pares e no grupo de pesquisa” (5P12); “Procuro sempre ler mais sobre o assunto para facilitar minha escrita. Não consigo escrever sobre o que não domino, nem me sinto confortável para isso” (5P13); “Converso com pessoas que possam ajudar. Tento manter diálogos” (5P18); “Tento ler mais um pouco sobre a temática e perceber padrões” (5P19); “Busquei ler livros sobre escrita e assistir vídeos sobre escrita acadêmica (4P20); “Pedindo ajuda aos meus orientadores e amigos que estão passando pela pós-graduação” (5P20).

Entre as estratégias adotadas pelos participantes, uma chama atenção pelo destaque que confere aos benefícios do ato de escrever para ultrapassar o bloqueio da página em branco: “No início da escrita da dissertação eu fiz um ‘diário de pesquisa’ onde eu escrevia tudo o que vinha na minha cabeça sobre como estava sendo o processo de pesquisa no mestrado. Acabei utilizando alguns trechos desse diário para iniciar a escrita da dissertação, foi uma boa maneira de fugir do bloqueio de como iniciar” (5P7).

Por fim, buscar apoio em professores, psicólogos e médicos podem ser fundamentais quando a condição requer. É preciso se auto-observar e reconhecer os sinais das necessidades físicas e psíquicas para procurar ajuda no momento certo. “Procurei terapia quântica e psiquiatra (4P6); “Procurei ajuda, venho fazendo psicoterapia e buscando assistência psiquiátrica” (4P15).

### **Considerações finais**

Chegamos ao momento de algumas considerações finais e provisórias. A temática não é nova nas práticas, nem nas pesquisas acadêmicas, mas continua nos interpelando e renovando-se a cada novo ingressante que chega aos programas de pós-graduação. Como docentes, não recebemos formação específica para lidar com tais questões, como é comum acontecer nas lides universitárias, mesmo assim temos de tratar delas para que a situação não fique em breve insustentável.

Os resultados desta investigação são singelos, mas suficientes para alguns recados. Escrever nesta área não é trivial, requer envolvimento pessoal numa comunidade epistêmica de prática

e, nesse caso, escrever significa pertencer, contribuir e renovar. Esse significado questiona todo processo de escrita que se impõe como fardo produtivista na academia, mas nos desperta para pensar em práticas formativas que reconheçam a necessidade do exercício de escrita com tempo para a leitura crítica e atenta, a releitura e a reescrita.

Escrever não se resume a colocar em circulação mais e mais informações numa sociedade cansada de tanto consumir, mas pode colocar em movimento possibilidades de uma experiência nova e de encontro pessoal com maneiras inéditas de pensar e dizer. Com efeito, o escrever envolve conhecimentos e sentimentos. Não apenas do mundo e das coisas externas, mas de si próprio. É formar-se autor e isso requer tempo, formação, autoformação, interação, mergulho em leituras de outros autores e deixar decantar estilos e formas de expressão.

Nas veredas da escrita, os custos e as dificuldades do percurso não podem ser debitados apenas na conta do indivíduo. As pressões, jornadas de trabalho insanas, persistente sentimento de falta, sofrimentos e doenças precisam ser assumidos como responsabilidades das comunidades acadêmicas e dos gestores em favor da qualidade de vida de quem faz pesquisa. É preciso aprender e ensinar a insubmissão aos “surto produtivista e competitivo” (BIANCHETTI; MACHADO, 2009) que estão na base dos problemas que vivemos. Precisamos aprender a cuidar de nós mesmos e uns dos outros nessa tarefa.

**Agradecimentos:** Agradecemos aos participantes desta pesquisa, bem como a todos os pós-graduandos que nos fazem repensar e melhorar a prática docente.

## Referências

- ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071> Acesso em: 10 nov. 2022.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 28, p. 53-69, 2009.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Filosofia da educação matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- CGCOM/CAPES. Pausas são fundamentais, diz coordenador de Psicologia: Gerson Tomanari explica que momentos de quebra da rotina, como o carnaval, ajudam a manter o corpo e a mente sãos. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pausas-sao-fundamentais-diz-coordenador-de-psicologia> Acesso em 17 de fevereiro de 2023.
- COSTA, Everton Garcia da; NEBEL, Letícia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 50, 2018.
- CRUZ, Robson. **Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido**. Belo Horizonte: Artesã, 2020.
- DE MARCO, Valéria; SACRINI, Marcus. Breves considerações sobre o curso “Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades”. **Revista de Graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 91-94, 2016.



MACHADO, Ana Maria Netto. Crendices e Assombrações em torno da Escrita. **Jornal RS**, Porto Alegre, 15 jun. 1998.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Da fofoca à citação**. Laboratório de Escrita, 2002.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 60-81.

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

MACHADO, Ana Maria Netto. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: por BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (organizador). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

MASSI, Luciana; CARVALHO, Helena; GIORDAN, Marcelo. Perfil socioformativo dos orientadores, heterogeneidade e hierarquia social na área de ensino da CAPES. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 1, 2020.

MOHR, Adriana; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Comunicar e conhecer trabalhos científicos na área da pesquisa em ensino de ciências: o importante papel dos periódicos científicos. **Temas de ensino e formação de professores de ciências**. Natal: EDUFRN, p. 27-43, 2012.

OLIVEIRA, Adriano; MACHADO, Monike Caroline Zirke; LARA, Rafael Cunha. Escrita, autonomia e autoria: os desafios da produção acadêmica e da constituição intelectual. **Revista Pedagógica**, v. 14, n. 29, p. 259-294, 2012.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, p. 477-493, 2014.