

## **O bloqueio da escrita acadêmica como problema psicossocial**

*Writer's block in academic writing as a psychosocial issue*

*El bloqueo en la escritura académica como problema psicossocial*

Cruz, Robson Nascimento da <sup>①</sup>

<sup>①</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de Psicologia, Belo Horizonte, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1011-3802>, [robsoncruz78@yahoo.com.br](mailto:robsoncruz78@yahoo.com.br).

### **Resumo**

O mal-estar psicológico com a prática da escrita acadêmica é um fenômeno generalizado no cotidiano universitário atual, com implicações significativas na trajetória de estudantes e docentes de todas as áreas do conhecimento. Apesar do caráter coletivo do problema, a análise da temática tem sido orientada por perspectivas individualistas do fenômeno. Tendo em vista tal quadro, meu propósito é argumentar que o mal-estar com a escrita acadêmica resulta de processos modernos de naturalização da escrita, via ideologias românticas e realistas da composição literária. Igualmente, argumento que tais processos geram seus efeitos mais nefastos em países como o Brasil, uma vez que as singularidades da colonização em países periféricos potencializam as consequências daquelas ideologias por meio da manutenção do preconceito linguístico e do constante senso de bovarismo acadêmico.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica, Universidade brasileira, Colonização do conhecimento.

## **Abstract**

*The psychological unease surrounding the practice of academic writing is a widespread phenomenon in the current university landscape, with significant implications for students' and professors' trajectories across all knowledge areas. Despite the collective nature of the problem, the thematic analysis has been guided by individualist perspectives of the phenomenon. Considering this landscape, I argue that the unease with academic writing derives from the modern process of naturalization of writing, through Romantic and Realist ideologies of literary composition. Likewise, I argue that such processes create their more nefarious effects in countries such as Brazil, as the singularities of colonization in peripheral countries enhance the effects of those ideologies by maintaining linguistic prejudice and a constant sense of academic bovarism.*

**Keywords:** *Academic writing, Brazilian university, Knowledge colonization.*

## **Resumen:**

*El malestar psicológico asociado a la escritura académica es un fenómeno generalizado en la vida universitaria contemporánea, con implicaciones significativas para las trayectorias de estudiantes y docentes en todas las áreas del conocimiento. A pesar de la naturaleza colectiva del problema, los análisis sobre el tema se han guiado mayoritariamente por perspectivas individualistas. En este contexto, sostengo que el malestar relacionado con la escritura académica deriva de procesos modernos que naturalizan la escritura: procesos arraigados en las ideologías románticas y realistas de la composición literaria. Asimismo, planteo que estos procesos tienen efectos particularmente perjudiciales en países como Brasil, donde las características singulares de la colonización en naciones periféricas amplifican el impacto de tales ideologías al perpetuar el prejuicio lingüístico y una persistente sensación de «bovarismo académico».*

**Palabras clave:** Escritura académica, universidad brasileña, colonización del conocimiento.

## 1. O mal-estar inerente ao começo da escrita

Ao menos para aqueles atentos ao avanço do neoliberalismo no âmbito do ensino superior mundial não há novidade alguma na constatação de que o sofrimento psicológico para escrever seja um dos principais sintomas da vida acadêmica contemporânea, uma vez que a publicação, especialmente de artigos científicos, tornou-se a principal moeda de troca em um mercado acadêmico cada vez mais acirrado e escasso em recursos econômicos, materiais e humanos (Brambila, 2019; Davies & Bansel, 2005; Lopes, 2017a, 2017b; Pinheiro-Machado, 2016; Rezende & Sallas, 2019; Richardson, 2019a, 2019b). Apesar desse quadro, o mal-estar psicológico com a prática da escrita acadêmica como um fenômeno psicossocial permanece um tema subteorizado (Birk, 2013; Boice, 1993), sendo, no máximo, analisado por meio de concepções psicológicas individualistas do problema (Birk, 2013; Cayton, 1990) ou reduzido a uma linguagem do humor que ameniza a gravidade e os impactos do sofrimento psicológico com a prática da escrita acadêmica na população universitária (Didden et al., 2007; Mclean & Thomas, 2014; Skinner & Perlini, 1996).

Tendo em vista o quadro epidêmico – ou, quem sabe, pandêmico – de sofrimento psicológico com o ofício da escrita acadêmica, meu objetivo é analisar o fenômeno para além da esfera do ensino e da aprendizagem de regras formais de tal habilidade e das explicações individualistas sobre o problema, situando-o, também, como consequência de arranjos psicossociais modernos responsáveis por propagar poderosas ideologias da escrita que a conservam, até os dias de hoje, como uma habilidade natural, desvinculada das condições sociais de sua produção, principalmente em contextos nos quais a escrita tem alto valor simbólico e econômico, como é o caso do cenário universitário.

Para tanto, avalio o processo de naturalização da escrita enquanto um dispositivo moderno a impedir a distribuição igualitária e democrática de tal habilidade. Em seguida, aprecio como ideologias oriundas do movimento romântico e realista, no âmbito da escrita ficcional europeia, fazem-se silenciosamente presentes no cotidiano acadêmico gerando formas específicas de sofrimento psicológico para escrever. Por último, levanto a hipótese de que os efeitos daquelas ideologias produzem seus impactos mais nocivos em países periféricos como o Brasil, tendo em vista as características e as sequelas do nosso regime colonial que incidem, também, sobre a prática da escrita acadêmica, por meio da manutenção de dois problemas inerentes a nossa sociedade: o preconceito linguístico e o bovarismo acadêmico.

## 2. A contínua naturalização da escrita

No começo da década de 1970, em seu conhecido artigo no campo da teoria da composição, *Teach writing as a process, not product*, Donald Murray (1972) denuncia um grave problema no ensino da escrita nos Estados Unidos: o foco exacerbado no produto e não no processo da escrita. A denúncia de Murray tornou-se, nas últimas cinco décadas, uma espécie de manifesto, propagado em diferentes contextos geográficos, contra a insistente e conservadora ênfase no ensino da escrita, em todos os níveis da formação acadêmica, como produto finalizado (Adsit, 2017; Pinto, 2016; Ramirez & Guillén Cuamatzi, 2018). A tendência em focar a escrita como produto e não como processo não é um fenômeno recente na história das sociedades letradas e muito menos restrita a apenas um contexto geográfico. Sua origem remonta a meados do século XVIII, no início da Revolução Industrial e quando a alfabetização se tornou, pela primeira vez, uma política de Estado nos países mais desenvolvidos da Europa moderna (Vincent, 2014).

É naquele momento, em que o domínio da escrita enquanto um bem cultural de alto valor econômico e simbólico deixa de ser parcialmente de exclusividade das elites europeias, que se instaura a crença de que qualquer pessoa, após o processo básico de alfabetização, estaria apta a ler e escrever com fluência e segurança. Forja-se, assim, no início do processo de democratização da escrita, a concepção de que a capacidade de escrever de um adulto alfabetizado seria um processo natural, estático, direto e, principalmente, desvinculado das condições materiais, econômicas e sociais responsáveis pela distribuição da escrita na sociedade (Williams, 2014). Em outras palavras, torna-se lugar-comum, na Europa moderna, a premissa de que se uma pessoa passou pelo processo de alfabetização básica na infância, a questão na idade adulta é somente ter o que escrever.

Uma percepção naturalizada da prática escrita nas sociedades modernas se deu a despeito da constatação de que, diferente da oralidade, a aprendizagem da escrita é necessariamente dependente de uma complexa estrutura social (Faraco & Tezza, 2016). A escrita não emerge como resultado do desenvolvimento esperado de uma criança a partir das relações informais no interior de comunidades linguísticas responsáveis pelo ensino da fala, como é o caso da oralidade. A escrita é dependente de artifícios formais definidos por uma organização política, institucional, educacional e econômica, que postula como o ensino de tal habilidade é distribuído entre as diferentes pessoas e os distintos grupos e classes sociais. E, claro, como

todo item cultural capaz de gerar mobilidade social, a distribuição da escrita nunca se deu de forma igualitária em nenhuma sociedade (Williams, 2014).

A manutenção contemporânea de premissas modernas que naturalizam a escrita é notável no âmbito do ensino superior, mesmo em países considerados desenvolvidos e orientados por uma visão pragmática e menos essencialista da escrita, como é o caso nos Estados Unidos. Índícios do fenômeno são localizados na intensa cobrança que estudantes universitários, nos primeiros anos da graduação, naquele país, sofrem para dominar, com fluência, níveis de escrita acadêmica nunca antes desenvolvidos em suas trajetórias escolares (Moore, 2003; Thonney, 2016). Ou seja, uma vez que alcançaram o ensino superior, a expectativa em vigor é a de que os estudantes sejam aptos para escrever a qualquer momento aquilo que lhes é exigido (Blaxter et al., 1998). Expectativa que tem sido, contudo, invalidada pela constatação de que as dificuldades com o domínio das regras formais da escrita, assim como o mal-estar psicológico para escrever, intensificam-se à medida que as pessoas avançam no percurso acadêmico (Hjortshøj, 2001). Logo, a premissa de que estudantes do nível superior seriam aptos para escrever de acordo com o nível que lhes é exigido é verdadeira apenas para uma pequena parcela desta população (Blaxter et al., 1998), pois a realidade aponta algo bem diferente: parte substancial dos estudantes sente que lhes falta experiência para escrever um manuscrito acadêmico de qualidade (Murray, 2001).

Para que uma concepção naturalizada da escrita acadêmica vigore ainda atualmente é preciso considerar o papel de poderosas ideologias da escrita dos três últimos séculos. A seguir, avalio essa hipótese por meio da interpretação dos impactos de duas ideologias da escrita oriundas de dois dos mais importantes movimentos literários modernos: o romantismo e o realismo.

### **3. O romantismo à espreita**

Embora o romantismo seja tradicionalmente vislumbrado como movimento crítico das pretensões racionalistas na filosofia, na política, nas artes e na literatura, isso não o isenta de ter gerado concepções conservadoras acerca da criação literária. Na realidade, o discurso romântico é um artifício central na disseminação do ideal da escrita enquanto uma habilidade natural que apenas alguns poucos sujeitos, dotados de uma sensibilidade peculiar, possuiriam (Boice, 1997; McGann, 1985).

A figura do gênio disseminada nos primórdios do romantismo, na segunda metade do século XVIII, sintetiza as qualidades que revelariam os poucos e raros indivíduos propensos a grandes realizações literárias (Acocella, 2014; Jefferson, 2015). Ao menos cinco características dimensionam os atributos imprescindíveis do verdadeiro gênio literário: a vivência de uma fase prévia de bloqueio criativo, necessária e inevitável para a geração de uma autêntica obra literária; a necessidade de isolamento social; a espera passiva pela inspiração; a ausência de qualquer planejamento e aprendizagem do que se pretende escrever; e a veemente recusa a qualquer processo de edição da escrita (Boice, 1994; Jefferson, 2015; Leader, 1996, 1991).

A ficção epistolar *Os Sofrimentos do Jovem Werther* (1774), do escritor Johan Wolfgang Von Goethe, obra seminal do romantismo alemão, delimita, de certa forma, o que até a atualidade é designado como as condições ímpares para a geração ou para o impedimento da verdadeira criação literária. O percurso do jovem e abastado Werther numa bucólica comunidade alemã e o despertar de um amor não correspondido que o leva ao crescente desespero e, por fim, ao autoextermínio, formam o enredo de uma das figuras mais icônicas da estética romântica. O ideal romântico do sofrimento psicológico enquanto fase necessária para a criatividade artística se sobressai ainda nas primeiras páginas do livro, quando Werther confessa ao seu interlocutor, seu amigo Wilhelm, a incompatibilidade entre a serenidade que o acometia naquele momento e a verdadeira possibilidade de um feito artístico. Em suas palavras: “Estou tão feliz, meu amigo, e de tal modo mergulhado no tranquilo sentimento da minha existência, que a minha arte sofre com isso” (Goethe, 1774/2005, p. 14).

A despeito das nuances que o discurso romântico trilhou nos três últimos séculos, o represamento do sofrimento, a espera da espontaneidade, o isolamento e a falta de planejamento para escrever se mantiveram como critérios da cartilha romântica dos séculos XIX, XX e XXI. Em seu famoso manifesto romântico, *Em Defesa da Poesia*, escrito em 1821 e publicado em 1840, o poeta inglês David Shelley dá continuidade à tradição romântica ao apregoar o valor da naturalidade da escrita como uma espécie de chamado especial da natureza sobre o qual o poeta não teria nenhum controle. Em suas palavras:

Um homem não pode dizer: “Vou escrever poesia”. Nem mesmo o maior dos poetas pode dizer isso, pois a mente em criação é como um carvão desbotado, que alguma influência invisível, como um vento inconstante, desperta para um brilho transitório; esse poder surge de dentro, como a cor de uma flor que desaparece e muda à medida que é desenvolvida, e as porções conscientes de nossa natureza não proféticas, seja por sua abordagem ou por sua partida. (Shelley, 1840/2001, p. 11)

Ainda com a mesma tônica, agora, no início do século XX, Rainer Maria Rilke reedita o valor da solidão como guia moral de conduta indispensável para a legítima criação literária, em *Cartas a um Jovem Poeta*. Não só a solidão, mas o chamado natural para a escrita, o desinteresse e a admoestação a qualquer forma de indução externa, ou processos secundários da escrita, são conselhos arrogados por Rilke (1929/1989, p. 27) ao seu jovem e inseguro interlocutor com pretensões literárias ainda embrionárias. Em terras brasileiras, já no início do século XXI, o poeta Ferreira Goulart (2014), quando questionado sobre seu processo de escrita poética, igualmente adota a postura de um autêntico herdeiro do ideal da espontaneidade no processo da escrita literária. Em suas palavras: “eu não planejo as coisas. A minha poesia simplesmente acontece. Jamais fiquei pensando algo do tipo: ‘Vou escrever um livro sobre tal tema’. Nunca! Isso não significa que proceder assim seja algo errado. *Mas comigo é diferente* [grifo nosso]” (p. 52-53).

O que está em jogo na manutenção da cartilha romântica é muito mais do que apenas a definição da legítima escrita inventiva, trata-se da própria definição de autoria enquanto um estado psicológico que não pode ser planejado ou ensinado (Jefferson, 2015). Concepção da qual se origina um dos sentimentos mais comuns no cotidiano da prática escrita de vários gêneros literários: o sentimento de inferioridade perante a necessidade de revisão textual. Zachary Leader, um dos poucos críticos literários a se dedicar ao tema do bloqueio da escrita, traça a gênese de tal sentimento no seio do movimento romântico, quando os principais nomes da poesia alemã e inglesa dos séculos XVIII e XIX fundam uma nova moralidade da autoria como resultado da espontaneidade e da ausência total de edição, pois, para os românticos, “a preferência por aquilo que vem naturalmente (como as folhas de uma árvore, diz Keats)” acontece “com uma concomitante desvalorização dos processos secundários da escrita” (Leader, 1996, p. 3).

Um dos maiores indícios de que as noções de espontaneidade e de ausência de edição compõem uma ideologia da escrita é que muitos dos principais nomes da poesia romântica



alemã e inglesa adotavam em suas práticas privadas e cotidianas de escrita precisamente aquilo que apregoavam como totalmente incompatível com a legítima criação literária: eles planejavam a escrita, eles compartilhavam seus textos, com uma ampla rede de leitores, e eles os tornavam foco de intensa e sofisticada edição, às vezes, durante longos períodos de tempo (Leader, 1996). Igualmente, preocupavam-se com o arranjo das condições ambientais e materiais da escrita de modo a induzir a motivação e o alcance de metas de escrita, como números de páginas ou palavras escritas diariamente. Do mesmo modo, tinham grandes expectativas com o reconhecimento público de suas obras (Leader, 1991; Wallace, 1977).

Ao avaliar fatos como esses, Leader (1996) lembra, contudo, que aqueles ideais da escrita não foram hegemônicos no próprio seio do movimento romântico, uma vez que muitos dos seus integrantes defendiam o papel da revisão como central na criação literária, assim como questionavam o ideal de espontaneidade como meio de criação artística. Para Leader (1996), isso significa que o ideal romântico da escrita que foi propagado ao longo dos últimos três séculos foi uma parte de uma única versão do discurso romântico acerca da criação literária: a sua parte mais caricatural e menos crítica.

### **3.1. O romantismo na escrita acadêmica**

O silêncio sobre os dilemas psicológicos da composição, o isolamento para escrever e a aversão à inevitável dimensão recursiva da escrita são premissas facilmente identificadas no cotidiano da escrita acadêmica. Acerca do silêncio sobre as dificuldades psicológicas da escrita, pode-se dizer que algum nível de exposição pública do problema seja permitido no cotidiano universitário, sendo, na verdade, até mesmo parte da socialização de estudantes de graduação e pós-graduação (Boice, 1994; 1996). Haveria, contudo, um nível de sofrimento psicológico mais intenso, relacionado ao modo autodepreciativo e individualista como estudantes e docentes se autoconceituam como escritoras e escritores, raramente assumido em público e geralmente associado a formas mais severas de mal-estar psicológico, como a ansiedade e a depressão. Por trás desse silêncio estariam a vergonha, a culpa e, possivelmente, ao mesmo tempo, a suposição de que o sofrimento para escrever é uma fase inevitável do processo da autêntica escrita acadêmica. Foi isso que Boice (1990; 1996), único psicólogo a dedicar toda carreira ao estudo do bloqueio da escrita, constatou ao observar que jovens acadêmicos e acadêmicas, das mais diversas áreas do conhecimento, adotam de forma mais rígida do que outros profissionais, que



dependem da escrita em suas vidas, a crença de que o trabalho emocionalmente carregado seria indício de propensão a realizações literárias inesperadas e de alto nível intelectual. O que os leva a aderir uma das mais nocivas práticas de escrita: a adoção de maratonas para escrever textos com prazos próximos de vencer ou já vencidos.

A consternação psicológica com a necessidade de revisão de textos acadêmicos é outra herança romântica notável no cotidiano universitário, especialmente quando estudantes são solicitados a realizarem alterações substanciais em seus textos em construção. Nessas ocasiões, o mal-estar psicológico é quase sempre garantido, resultando muitas vezes em formas severas de bloqueio da escrita, mesmo quando os orientadores e as orientadoras são assertivos e didáticos com os pedidos de mudanças e correções de monografias, dissertações e teses. Para uma parte significativa dos estudantes universitários, a exigência de revisão de seus textos é vivenciada como prova irrefutável de incapacidade intelectual e não como processo essencial na prática da escrita acadêmica (Caffarella & Barnett, 2009).

Por último, o ideal do isolamento para escrever é assumido por muitos estudantes e docentes como a única via para que a escrita emergja naturalmente. No universo acadêmico, a adesão ao isolamento como uma fase indispensável para o término de monografias, teses e dissertações é notado na defesa inquestionável do valor de tal postura mesmo entre pesquisadores e pesquisadoras acadêmicos experientes. Desprezam, assim, que o isolamento, especialmente para aqueles que apresentam níveis elevados de sofrimento psicológico para compor seus textos, é mais parte das causas do bloqueio da escrita do que de sua solução (Boice & Jones, 1984; Boice, 1996). Como consequência, muitos estudantes universitários se isolam para escrever justamente nos momentos em que precisam de mais apoio técnico, intelectual e emocional para se manterem envolvidos no processo de escrita. Além disso, a literatura tem indicado uma relação direta entre o isolamento para escrever e o aumento do sofrimento para finalizar textos acadêmicos, assim como uma relação direta entre a fluência da escrita e o compartilhamento de textos acadêmicos em espaços coletivos que permitem a expressão das dificuldades da escrita e do texto em processo de construção (Elbow, 2012; Hjortshøj, 2001).

#### 4. O realismo à espreita

A despeito de a disseminação cultural de concepções românticas da escrita perdurar até os dias atuais, a hegemonia do ideal romântico da escrita é mitigada a partir de meados do século XIX, com o advento do realismo na literatura ficcional. Uma das obras seminais do realismo, *Madame Bovary* (1856), do escritor francês Gustave Flaubert, exerce função essencial neste movimento. Ao explicitar os efeitos trágicos da falta de correspondência entre as fantasias românticas subjetivadas por uma mulher pequeno-burguesa de uma província francesa e a sua realidade social, o livro de Flaubert inaugura o que será posteriormente localizado como o início da crítica ao romantismo como ideologia da reprodução social. Todavia, no campo literário, o realismo, assim como o romantismo, não rompe com a naturalização da escrita. Flaubert reproduz, tal como faziam os românticos, a defesa da arte pela arte, como se o escritor ou escritora fosse um sujeito totalmente desinteressado (Bourdieu, 1996). Ao mesmo tempo, contudo, o escritor francês, diferentemente dos românticos, desvela o seu processo de escrita como uma atividade resultante de motivações externas, como as notícias de jornais que o influenciaram na escolha do tema do livro, assim como resultado de intenso e contínuo labor de edição empregado ao longo de cinco anos de árduo trabalho de composição do seu livro mais famoso. A metáfora flauberiana da escrita como “canteiro de obras” e a preservação de seus rascunhos para a posteridade, algo também praticamente inexistente entre os românticos, denota uma imagem antagônica a qualquer tentativa de defesa da espontaneidade e da naturalidade da escrita enquanto critérios fundamentais para a composição literária (Simon, 2013).

Ainda assim, como o romantismo, o movimento realista acaba por gerar uma imagem idealizada da autoria como resultado da capacidade única de o autor ou autora representar com impecável precisão a realidade que se narra, como um quadro que foi pintado sem qualquer esboço e necessidade de retoques (Prelorentzou, 2016). Com efeito, na tradição realista, a crise da escrita é apagada, e obras como as de Flaubert e Tolstói “dão a falsa impressão de que foram resultados de uma *discovery*, de que seus autores as escreveram de maneira fácil e objetiva, sem crise. Mas isso, é claro, não passa de um efeito retórico e estilístico” (Prelorentzou, 2016, p. 21). Portanto, se, por um lado, o discurso romântico delimita a capacidade de realizações literárias significativas como resultado de um profundo bloqueio criativo a prenunciar a genialidade do

escritor ou escritora, por outro lado, o realismo faz parecer que a autêntica escrita criativa é uma representação direta da mente aguçada, tranquila e clara de quem escreve.

#### **4.1. O realismo na prática da escrita acadêmica**

Dentre as práticas da escrita acadêmica consonantes com os ideais derivados do realismo na escrita ficcional estão a crença de que há uma única maneira de escrever; a suposição de que a verdadeira escrita ocorre de forma linear e ordenada; a opinião de que a escrita representa a totalidade da realidade sobre a qual se escreve; e, por último, a expectativa de que para escrever o escritor ou escritora deve se sentir totalmente seguro/a no plano que traçou para a sua empreitada literária.

À primeira vista, os cientistas da natureza estariam mais propensos a aderir aos ideais realistas da escrita do que os cientistas humanos e sociais, uma vez que os primeiros tenderiam a representar a escrita do mesmo modo com que tendem a representar os fenômenos que estudam, ou seja, como uma realidade cindida, ao passo que os segundos tenderiam a conceber o texto enquanto uma construção social (Hjortshøj, 2001). Essa concepção, contudo, designa mais uma caricatura que muitas vezes cientistas humanistas e sociais fazem da escrita dos cientistas da natureza do que a forma como esses realmente escrevem. Até porque análises de artigos clássicos, das mais diversas áreas do conhecimento, têm demonstrado que cientistas da natureza de áreas como a biologia e a física utilizam recursos linguísticos, como a primeira pessoa, que evidenciam mais o caráter construtivo de suas pesquisas do que a forma como os artigos de psicologia e de história têm sido escritos, de modo impessoal, de forma a gerar uma estética da neutralidade científica (Sword, 2012). Portanto, o mais plausível é assumir que práticas e discursos românticos e realistas façam igualmente parte do ofício da escrita nas ciências da natureza e das ciências humanas e sociais.

Ao contrário de uma perspectiva romântica da escrita acadêmica, na qual a singularidade da personalidade do escritor ou da escritora é tomada como essencial para a ocorrência de uma escrita realmente inventiva, as práticas realistas da escrita acadêmica apregoam o contrário: os verdadeiros escritores e escritoras acadêmicos possuem um jeito único de escrever. Uma das consequências psicológicas da adesão irrestrita a essa imagem da escrita acadêmica é a sensação altamente compartilhada, entre acadêmicos e acadêmicas, de que haveria uma forma correta de escrever e de que essa forma nunca é aquela que empregam em seus processos de composição.

Os relatos do antropólogo Clifford Geertz e do sociólogo Norbert Elias acerca de suas dificuldades psicológicas para escrever evidenciam que nem mesmo grandes nomes das ciências humanas e sociais estariam isentos da cilada realista. Geertz assume, por exemplo, que escrevia de forma bastante lenta e sempre um parágrafo por vez, até que este ficasse aceitável para publicação. Todavia, sentia constantemente que havia algo de inadequado em seu jeito de escrever e sabia que, de uma forma ou de outra, algum problema psicológico profundo o impedia de escrever como os verdadeiros escritores e escritoras escreviam (Olson, 1991). Norbert Elias (2001), por sua vez, alega que o motivo principal que o levou a se submeter ao processo de psicoterapia na idade adulta foi também acreditar ser muito lento para escrever, devido a algum trauma psicológico, ainda que já tivesse publicado alguns de seus livros mais importantes e outros inúmeros textos que o tornaram um dos sociólogos mais profícuos de sua geração.

Para Rose (1980), um dos principais preditores de fluência da escrita é a capacidade de o escritor ou escritora flexibilizar os planos de composição de seus textos em andamento, permitindo-se formas aproximativas e não lineares de organização da escrita. Por outro lado, os sujeitos em sofrimento com a prática escrita seriam os mais inflexíveis em mudarem seus planos de composição. Embora Rose (1980) localize a inflexibilidade com os planos da escrita em classes de composição de estudantes do ensino médio e fundamental, seus achados têm sido generalizados para o contexto da escrita acadêmica no ensino superior (Al-Shboul & Huwari, 2015), com a diferença de que, na universidade, ela é acentuada devido ao alto nível de controle social que incide sobre a escrita acadêmica e ao baixo nível de explicitação das regras tácitas que subjazem a tal gênero literário (Boice, 1994). Isso gera, ao mesmo tempo, uma prática comum entre muitos pesquisadores e pesquisadoras experientes: a suposição de que são modelos ideais de escritores e escritoras a ser transmitidos aos seus estudantes, ainda que muitas vezes sejam incapazes de explicar seus estilos de prática escrita (Hjortshøj, 2001).

## **5. Bovarismo e escrita acadêmica no Brasil**

Ao longo da segunda metade do século XX, ao menos no âmbito ficcional, uma nova concepção da escrita surge – se não em contraposição total, ao menos em dissonância expressiva com os ideais românticos e realistas. A partir de então, a chamada crise híbrida da escrita ficcional lança dúvidas sobre os discursos de inspiração romântica e de representação da

realidade, ao mesmo tempo em que aborda os percalços da escrita como algo cada vez mais mundano e resultado do *hardworking* (Prelorentzou, 2016). Nomes como Stephen King (2015), Philip Roth (Lee, 1992), Karl Knausgård (2017), Haruki Murakami (2017), Chico Buarque (2019) e Rubem Fonseca (2003), para citar alguns, expressam a crise híbrida da escrita quando narram os sofrimentos de seus personagens com a prática escrita e quando narram seus próprios dilemas psicológicos para escrever. As preocupações de ordem prática da vida cotidiana com o dinheiro, com a formação para escrever, com os fracassos e conflitos no universo editorial, assim como os dilemas de classe, gênero, etnia, raça e os entrelaçamentos entre política e escrita, revelam, no discurso desses autores, uma percepção sobre a criação literária na qual a espera da musa ou da capacidade de representar a realidade por meio da escrita ocupa um lugar, no máximo, secundário. Por outro lado, ainda que tributário dos ideais românticos e realistas da escrita, os gêneros não ficcionais, como a escrita acadêmica, mantiveram-se imunes a análises que os situam como inevitáveis herdeiros daquelas visões da prática escrita (Prelorentzou, 2016).

As implicações dessa constatação se tornam ainda mais graves quando as localizamos como parte de um problema de ordem geopolítica, com implicações na organização social da escrita. A possibilidade de analisar a escrita acadêmica a partir desse ponto de vista foi empreendida por Canagarajah (2002), que situa os dilemas desse tipo de escrita como resultado de relações de extrema desigualdade social, educacional, econômica e política entre o centro e a periferia. Para o autor, o exercício da escrita acadêmica na periferia seria marcado pela imposição de uma antiga relação de dependência e submissão linguística, entre os países dominantes e os países dominados, mascarada, muitas vezes, como é caso bem palpável na atualidade, de discursos de total positividade da internacionalização da ciência, como se realmente as comunidades científicas tivessem abolido qualquer lógica de dominação política e econômica só porque “todos e todos” escrevem e publicam em inglês ou francês (Ouriques, 2015).

Ao incluir essas questões em uma análise mais panorâmica do sofrimento com a prática da escrita acadêmica, em contexto como o brasileiro, sentimentos de mal-estar para escrever no âmbito universitário, especialmente, com propósitos de publicação, podem ser interpretados, também, como resultado de conflitos entre o centro e a periferia, vivenciados por acadêmicas e acadêmicos brasileiros, como, por exemplo, o constante sentimento de que, independentemente dos esforços empregados para escrever, seus textos estão sempre distantes de serem profundos e complexos como os textos estrangeiros que lhes servem de referência obrigatória. Por

consequente, é possível supor que o mal-estar psicológico para escrever no contexto acadêmico brasileiro resulte de uma espécie de bovarismo acadêmico intrínseco à vida universitária no país.

A expressão bovarismo surge no final do século XIX como uma categoria psicossocial que representa o desejo alienado do cidadão provinciano e pequeno-burguês europeu que, desejoso de ser o outro, a elite cosmopolita, faz de tudo para se parecer com aqueles que tanto ambiciona ser. Contudo, essa busca é sempre fracassada, pois pauta-se em formas de reprodução social que mais alienam do que libertam os indivíduos de um sistema que os conserva imóveis na estrutura social (Kehl, 2018). Indicativos da instauração do ímpeto bovarista na prática da escrita acadêmica brasileira são vislumbrados como resultado da própria estrutura universitária no país, que tem sua fundação e institucionalização abalizadas, em alguma medida, por uma relação de subordinação ao pensamento e à cultura de países dominantes no cenário intelectual mundial, como os Estados Unidos e a França. Sobre isso, Ouriques (2015, pp. 12-13) descreve como a fundação das principais universidades brasileiras, na primeira metade do século XX, que serviram de modelo para o resto do país, é marcada pela adesão a programas de pesquisa que não contemplam os problemas mais profundos de países como o Brasil, assim como por um deliberado rebaixamento social da cultura nacional. Desse modo, na esperança de que, ao “vestirem o figurino francês” a intelectualidade brasileira se tornaria “eles”, instaurou-se o esquecimento de profundos traumas nacionais, em troca de um desejo alienado que nunca será realizado. Para Ouriques (2015), a reverberação histórica daqueles problemas na atualidade seria mantida, pois

antes da curiosidade intelectual e do compromisso com a superação do subdesenvolvimento (únicos motivos para a existência da universidade na América Latina) sofremos a lobotomia acadêmica e a mesma reprodução de programas que a imensa maioria sequer logra dominar, pois o “império do efêmero” joga nossos estudantes – e especialmente professores para a necessidade colonial de estar atualizado com a última moda acadêmica emanada de Paris ou Nova Iorque, movimento que por sua natureza não permite acúmulo de conhecimento e experiência de pesquisa, mas mero reprodutores de um programa de pesquisa que jamais dominarão. (Ouriques, 2015, p. 13)

Transpor este quadro interpretativo para o âmbito dos percalços da escrita acadêmica envolve assumir que tais percalços são, também, em alguma medida, resultados de uma organização social da escrita, em um país no qual tal habilidade nunca chegou próxima de ser

distribuída de maneira minimamente igualitária para toda sua população (Ferraro, 2009). Igualmente, envolve assumir que uma análise dos sofrimentos com a escrita acadêmica só faz sentido quando dimensionada para os dilemas inerentes à sociedade brasileira e aos seus mais graves problemas sociais. Seria impossível falar, por exemplo, dos problemas psicológicos da escrita acadêmica sem incluir no debate os impactos de violências simbólicas tão enraizadas em nossa sociedade, como é o caso do preconceito linguístico. Um preconceito cujo funcionamento é raramente analisado na universidade, mas que nela se faz igualmente presente, via discursos paragramaticais em manuais da escrita acadêmica. Algo perceptível, por exemplo, no discurso de Volpato (2013, p. 23), que, ao criticar as dificuldades da escrita acadêmica no Brasil, reproduz um dos maiores mitos acerca da brasilidade: a de que os brasileiros e as brasileiras têm “jeitinhos” para lidar com as regras e relações sociais formais. Nas suas palavras:

As regras da ciência internacional são ditadas pelos países mais fortes; seguem seus vieses culturais. Entrar nessa luta significa seguir essas regras. É uma luta de culturas. Na ciência temos que ser objetivos, diretos e lógicos, mas esse não é o nosso pano de fundo. O brasileiro é prolixo, vem de formação prolixa. A ciência não admite jeitinhos, improvisações, superficialidades, mas esse também não é o pano de fundo de nossa sociedade. Entrar na ciência internacional requer mais, muito mais. (Volpato, 2013, p. 23)

Segundo Bagno (2003), o preconceito linguístico é patente em afirmações e imagens historicamente negativas acerca do povo brasileiro, especialmente das camadas mais pobres. Muitas dessas afirmações e imagens aparentam boa intenção e presumido posicionamento crítico, contudo, reproduzem preconceitos impeditivos de um olhar realmente reflexivo sobre a realidade de que tratam.

Análises da variação linguística na escrita acadêmica, assim como do funcionamento das regras editoriais, nos periódicos do centro e da periferia, igualmente nos permitem avançar no argumento de que a crise da escrita acadêmica em países como o Brasil seja mais grave do que nos países ditos desenvolvidos. O detalhado trabalho de Sword (2012) sobre as dimensões formais e estilísticas de artigos clássicos, publicados nos mais conceituados periódicos estadunidenses e europeus, fornece indícios para uma interpretação inicial da questão. Um dos principais achados da pesquisadora é o de que os artigos clássicos de todas as áreas do conhecimento compartilham algumas características, dentre as quais, destaca-se o fato de que a qualidade da escrita de tais artigos, em sua maioria, resulta de alto nível de investimento



metacognitivo. Em outras palavras, os autores e autoras daqueles artigos clássicos investiram tempo não só na pesquisa que os originou, mas na própria concepção do estilo a ser adotado para impactar os leitores e leitoras, e também contaram, muitas vezes, com significativo auxílio técnico de profissionais da escrita para escreverem seus textos. Ao mesmo tempo, Sword (2012) identifica que os artigos clássicos de várias áreas do conhecimento rompem, ou não aderem totalmente, às regras impostas pelos veículos de comunicação no qual foram publicados.

Quando comparamos apenas estes achados com a realidade editorial acadêmica no Brasil, algumas constatações iniciais merecem comentários. Primeiro, no Brasil há uma significativa adesão rígida às normas editoriais, como, por exemplo, com respeito ao tamanho, formato e estilos de escrita dos artigos, com a suposição de que assim estaríamos escrevendo como os melhores periódicos do mundo, enquanto esses na verdade apresentam uma significativa permissão para variações linguísticas de estilo e forma. Logo, é plausível supor que, em algum nível, reproduzimos no sistema editorial acadêmico brasileiro um análogo à reprodução social encontrada naquilo que diferencia, ainda que genericamente, as elites das classes médias. Ou seja, em algum grau, a editoria acadêmica brasileira segue e impõe regras com a suposição de que, assim, escreveríamos como a elite acadêmica de países como Estados Unidos e França, enquanto, de fato, a elite acadêmica, da qual, de bom ou mau grado, todos e todas somos tributários, escreve com permissão para transgredir regras das escritas apregoadas nos periódicos e livros que publicam. Se até aqui o argumento soar inválido, não precisamos ir tão longe para tanto. Basta constatar como muitas de nossas principais referências bibliográficas tiveram permissão para adotar estilos literários que, de forma alguma, seriam aceitos em nossos periódicos de ciências humanas e sociais. E, claro, justificar esse fato com a alegação de que aqueles autores e autoras escrevem daquela forma/ maneira porque atingiram níveis intelectuais que ainda não atingimos é só mais uma faceta do problema.

De forma alguma isso significa que a reprodução social e a alienação caracterizem a literatura nacional. Presumo, no entanto, tratar-se de um problema que, de um modo ou de outro, perpassa nossa prática escrita e editorial e tem, por conseguinte, efeitos nefastos sobre a possibilidade de inovações teóricas no contexto da periferia, uma vez que estilo, forma e conteúdo da escrita estão intrinsecamente relacionados enquanto parte das condições para emergência de pensamentos novos. Em outras palavras, a permissão para a variação linguística, na escrita acadêmica, é também uma permissão para pensar de formas inovadoras.

## 6. Considerações finais

Estudantes, especialmente de pós-graduação *stricto sensu*, nas fases finais de escrita de suas dissertações ou teses, escutam com frequência uma incômoda pergunta de seus pares: “*Como está o andamento de sua pesquisa?*”. A resposta genérica para a pergunta é, muitas vezes, apenas um lacônico e sem graça: “*Está indo, só falta escrever...*”. Aparentemente prosaica e inofensiva, esta resposta simboliza o lugar secundário e naturalizado reservado à prática da escrita acadêmica no cotidiano universitário brasileiro. Ou seja, aquilo que, em grande parte, define a vida de um estudante, sua posterior carreira e a própria organização social do conhecimento tem sido conceituado por muitos de nós como algo que é realizado por último, como se a escrita não fosse parte central do processo da pesquisa e da formação universitária como um todo.

A ausência de formação continuada para a escrita acadêmica no nível superior ou a existência de uma formação orientada apenas para a aplicação de regras formais por meio de discursos paragramaticais revela um ambiente acadêmico no qual o desempenho da habilidade escrita está sujeito a pressuposições que a consideram como resultado da mera adesão a normas ou, de forma tão negativa quanto, como fruto de alguma disposição individual que alguns poucos sujeitos teriam, enquanto os demais não.

Conceber a escrita como algo que nós e nossos estudantes deveríamos fazer naturalmente é manter uma premissa acerca da escrita que perdura, ao menos há dois séculos e meio, como uma vigorosa ideologia da elite europeia quando a habilidade escrita principiou, ainda que de modo desigual, a ser democratizada para a classe operária em formação naquele contexto (algo análogo estaria acontecendo agora em que a classe operária chegou à universidade brasileira?). Portanto, de modo consciente ou não, tratar a escrita acadêmica como algo que nossos estudantes deveriam dominar com fluência, porque alcançaram o ensino superior, é compactuar com a manutenção da distribuição desigual da escrita enquanto um bem cultural altamente valioso. Se esta pressuposição fizer sentido, o silêncio sobre as dificuldades psicológicas da escrita acadêmica se presta à perpetuação de hierarquias sociais sedimentadas dentro e fora da universidade brasileira, uma vez que o trânsito pela estrutura acadêmica está diretamente relacionado à acumulação e à circulação da escrita. Surpreende, assim, que tão pouca atenção tenha sido prestada aos percalços psicológicos com a prática da escrita como uma forma de impedimento de mobilidade social.

Explicitar que a escrita acadêmica é um capital distribuído de forma desigual e que os sofrimentos psicológicos relacionados a tal habilidade resultam de condições psicossociais, que extrapolam em muito o momento da escrita, é uma forma de denúncia e alerta principalmente para as ciências humanas e sociais, uma vez que, nesses campos, a fluência e a inventividade na prática escrita são essenciais para a formação e recepção de um pensamento, assim como para a distribuição do reconhecimento social de seus praticantes. Da mesma forma, situar o mal-estar com a prática da escrita acadêmica no campo das ciências humanas e sociais como um problema de ordem psicossocial é um meio de nos imunizarmos do elitismo sempre à espreita e de caminharmos na direção de soluções para um problema que é grave, pandêmico e longe de ser solucionado via práticas e discursos românticos e realistas acerca da escrita ainda tão facilmente encontrados em nosso cotidiano universitário, muitas vezes, mesmo entre defensores e defensoras de uma educação progressista e democrática.

## Referências

- Acocella, J. (2014). Por que os escritores param de escrever? *Serrote*, 18, 59-79.
- Adsit, J. (2017). The writer and meta-knowledge about writing: threshold concepts in creative writing, *New Writing*, 14(3), 304-315.  
<http://dx.doi.org/10.1080/14790726.2017.1299764>
- Al-Shboul, Y., & Huwari, I. F. (2015). The Causes of Writing Apprehension through Students' Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 535-544.  
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0603.08>
- Bagno, M. (2003). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Loyola.
- Birk, L. B. (2013). *The sounds of silence: a structural analysis of academic "writer's block"*. Boston College.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (1998) Writing on academic careers, *Studies in Higher Education*, 23(3), 281-295. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380256>
- Boice, R., & Jones, F. (1984). Why academicians don't Write. *Journal of Higher Education*, 5(55), 567-582.
- Boice, R. (1990). *Professors as writers: a self-help guide to productive writing*. New Forums.

- Boice, R. (1993). New Faculty Involvement for Women and Minorities. *Research in Higher Education*, 34(3), 291-341.
- Boice, R. (1994). *How writers journey to comfort and fluency: a psychological adventure*. Prager.
- Boice, R. (1996). *First-order principles for college teachers: ten basic ways to improve the teaching process*. Anker.
- Boice, R. (1997). Which is More Productive, Writing in Binge Patterns of Creative Illness or in Moderation? *Written Communication*, 14(4), 435-459.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte*. Companhia das Letras.
- Brambila, G. (2019). Experiências com a escrita na pós-graduação brasileira: uma proposta de diálogo com os letramentos acadêmicos. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 791-808.
- Buarque, C. (2019). *Essa gente*. Companhia das Letras.
- Caffarella, R., & Barnett, B. G. (2010). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The Importance of Giving and Receiving Critiques. *Studies in Higher Education*, 25, 39-52.
- Canagarajah, A. S. (2002). *Geopolitics of academic writing*. Pittsburgh University Press.
- Cayton, M. K. (1990). What Happens When Things Go Wrong: Women and Writing Blocks. *Journal of Advanced Composition, Gender, Culture, Ideology*, 10(2), 321-337.
- Davies, B., & Bansel, P. (2005). The time of their lives? Academic workers in neoliberal time(s). *Health Sociology Review*, 14(1), 47-58.
- Didden, R., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sturmey, P. (2007). A Multisite Cross-Cultural Replication of Upper's (1974) Unsuccessful Self-Treatment of Writer's Block. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(4), 773.  
<https://doi.org/10.1901/jaba.2007.773>
- Elbow, P. (2012). *Vernacular eloquence: what speech can bring to writing*. Oxford University Press.
- Elias, N. (2001). *Norbert Elias por ele mesmo*. Jorge Zahar.
- Faraco, C. A., & Tezza, C. (2016). *Prática de texto para estudantes universitários* (8a ed.). Vozes.
- Ferraro, A. R. (2009). *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. Cortez.

- Fonseca, R. (2003). *O diário de um fescenino*. Companhia das letras.
- Goethe, J. W. (1774/2005). *Os Sofrimentos do Jovem Werther*. Martin Claret.
- Gullar, F. (2014). A invenção da vida. In J. E. Gonçalves, *Ofício da palavra* (pp.44-61). Autêntica Editora.
- Hjortshøj, K. (2001). *Understanding Writing Blocks*. Oxford University Press.
- Jefferson, A. (2015). *Genius in France: an idea and its uses*. Princeton University Press.
- Kehl, M. R. (2018). *Bovarismo Brasileiro: ensaios*. Boitempo.
- Knausgård, K. O. (2017). *A descoberta da escrita: minha luta* 5. Companhia das Letras.
- King, S. (2015). *Sobre a escrita* (M. Teixeira, Trad.) Objetiva.
- Leader, Z. (1991). *Writer's block*. Johns Hopkins University Press.
- Leader, Z. (1996). *Revision and Romantic Authorship*. Oxford.
- Lee, H. (1992). The art of fiction. In G. J. Searles (ed.), *Conversations with Philip Roth*. University of Mississippi Press, pp.166-167.
- Lopes, V. (2017a, 28 de agosto). Alunos da pós-graduação reclamam de abandono e autoritarismo na UFMG. *Estado de Minas*, Belo Horizonte. [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml)
- Lopes, V. (2017b, 28 de agosto). Pressões potencializam casos de transtorno mental de alunos e professores na UFMG. *Estado de Minas*, Belo Horizonte. [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895535/pressoes-aumentam-casos-de-transtorno-mental-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895535/pressoes-aumentam-casos-de-transtorno-mental-na-ufmg.shtml)
- Murakami, H. (2017). *Romancista como vocação*. Alfaguara.
- McGann, J. (1985). *The Romantic Ideology: a critical investigation*. University Chicago Press.
- McLean, D. C., & Thomas, B. R. (2014). Unsuccessful Treatments of “Writer’s Block”: A Meta-Analysis. *Psychological Reports*, 115(1), 276–278.

- Moore, S. (2003). Writers' retreats for academics: exploring and increasing the motivation to write. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 333-342.
- Murray, D. M. (1972). Teach Writing as a Process. Not Product. *The Leaflet*, 71(12).
- Murray, R. E. G. (2001) Integrating teaching and research through writing development for students and staff. *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 31-45.
- Olson, G. (1991). The Social Scientist as Author: Clifford Geertz on Ethnography and Social Construction. *Journal of Advanced Composition*, 11(2), 245-268.
- Ouriques, N. (2015). *O colapso do figurino francês - crítica às ciências sociais no Brasil* (3a ed.). Insular.
- Pinheiro-Machado, R. (2016, 24 de fevereiro). Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica. *Carta Capital*, São Paulo.  
<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>
- Pinto, M. G. L. C. (2016). A escrita acadêmica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, 41(esp), 53-71.
- Prelorentzou, R. (2016). O momento mesmo da criação: a escrita criativa não ficcional. *Revera - Escritos de criação literária*, 1, 7-24.
- Ramírez Balderas, I., & Guillén Cuamatzi, P. M. (2018). Self and Peer Correction to Improve College Students' Writing Skills. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 179-194. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v20n2.67095>
- Rezende, C. R. A., & Sallas, A L. F. (2019). O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual. *Interseções*, 21(3), 654-676.
- Richardson, H. (2019a). University counselling services 'inundated by stressed academics'. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/education-48353331>
- Richardson, H. (2019b). Universities 'in dark' over student mental health needs. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/education-49689893>
- Rilke, R. M. (1929/1989). *Cartas a um jovem poeta* (P. Rónai, Trad.). Globo.
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: A cognitive analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31, 389-401.

- Shelley, P. B. (1840/2001). “*A Defence of Poetry*”. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Norton.
- Simon, R. (2013). Programa Estúdio Univesp: Literatura Universal - Madame Bovary - Verônica Galindez-Jorge. PGM 05. *TV Cultura*.  
[https://tvcultura.com.br/videos/35705\\_literatura-universal-madame-bovary-veronica-galindez-jorge-pgm-05.html](https://tvcultura.com.br/videos/35705_literatura-universal-madame-bovary-veronica-galindez-jorge-pgm-05.html).
- Skinner, N. F., & Perlini, A. H. (1996). The Unsuccessful Group Treatment of “Writer’s Block”: A Ten-Year Follow-up. *Perceptual and Motor Skills*, 82(1), 138–138. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.1996.82.1.138>
- Sword, H. (2012). *Stylish Academic Writing*. Harvard University Press.
- Thonney, T. (2016). *Academic writing: concepts and connections*. Oxford University Press.
- Vincent, D. (2014). Alfabetização e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 539-560.
- Volpato, G. L. (2013). *Ciência: da filosofia à publicação* (13a ed.). FUNEP.
- Wallace, I. (1977). Self-control techniques of famous novelists. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(3), 515-525.
- Williams, R. (2014). *A produção social da escrita*. Unesp.

---

## Notas

### Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 11 de dezembro de 2025; revisado em 14 de maio de 2026; aprovado para publicação em 24 de maio de 2026.

### Autor correspondente:

**Robson Nascimento da Cruz** - Rua Walter Ianni, 255 (Anel Rodoviário, Km 23,5) – Bairro São Gabriel, Belo Horizonte, MG, Brasil. CEP 39150-000.



## Contribuições de autoria:

**Robson Nascimento da Cruz** - Conceituação: Liderança; Curadoria de Dados: Liderança; Análise Formal: Liderança; Investigação: Liderança; Metodologia: Liderança; Administração do Projeto: Liderança; Supervisão: Liderança; Validação: Liderança; Visualização: Liderança; Escrita – rascunho original: Liderança; Escrita – análise e edição: Liderança.

## Disponibilidade de dados:

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

## Uso de I.A.:

A autoria afirma que não utilizou recursos de Inteligência Artificial (IA) em nenhuma fase do processo de preparação ou elaboração do manuscrito de sua autoria, incluindo, entre outros, recursos de geração de texto, imagens, código, resumos, traduções ou análises.

## Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português: Maria Thereza Sampaio Lucínio <[thesampaio@uol.com.br](mailto:thesampaio@uol.com.br)>

Versão em língua inglesa: Viviane Ramos <[vivianeramos@gmail.com](mailto:vivianeramos@gmail.com)>

## Editoras responsáveis:

Editora Associada: Vanessa Fonseca Barbosa <<https://orcid.org/0000-0003-2901-015X>>

Editora-chefe: Chantal Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>