

**Estudantes de pedagogia e sua escrita:
algumas dificuldades**

**Pedagogy students and their writing:
some difficulties**

**Estudiantes de pedagogía y su escritura:
algunas dificultades**

Carolina Gonçalves de Almeida

Resumo

Este trabalho retrata parte de uma pesquisa sobre a relação entre estudantes de pedagogia e a escrita, através de suas autoavaliações e da percepção dos docentes. Participaram do estudo vinte e seis estudantes e quinze professores do curso de uma universidade privada do Rio de Janeiro. A pesquisa consiste em um estudo de caso, e as técnicas utilizadas foram entrevistas e questionários. Os dados foram analisados com base nos programas Excel e Atlas Ti. Os resultados revelaram que as maiores dificuldades dos alunos são do tipo 'organizacionais'.

Palavras-chave: Estudantes de pedagogia, Escrita, Formação de professores

Abstract

This work presents part of a research concerning the relationship of Pedagogy students with writing, based on their self-assessment and on teachers' perceptions. The participants of the research were twenty six students and fifteen teachers of Pedagogy in one private college of Rio de Janeiro. This is a case study, and the methodology encompassed the use of questionnaires and interviews. Data were transcribed and entered in *Excel* and in *Atlas Ti* for analyses. The results revealed that Pedagogy students biggest difficulties are the organizational type.

Keywords: Pedagogy students, Writing, Teacher training

Resumen

Este trabajo retrata parte de una investigación acerca de la relación de estudiantes de Pedagogía con la escritura, basada en sus autoevaluaciones y en la percepción de los docentes. Participaron del estudio veintiséis estudiantes y quince profesores del curso de una universidad privada de Rio de Janeiro. La investigación consiste en un estudio de caso y las técnicas utilizadas fueron entrevistas y cuestionarios. Los datos fueron analizados con base en los programas Excel y Atlas Ti. Los resultados revelaron que las mayores dificultades de los alumnos son del tipo organizacional.

Palabras clave: Estudiantes de Pedagogía, Escritura, Formación de profesores

1. Apresentação

O objetivo deste artigo é o de trazer à tona parte dos resultados da pesquisa desenvolvida pela autora sobre a escrita de estudantes de pedagogia. Acredita-se que a área de pesquisa relacionada à escrita de futuros professores é um campo ainda pouco explorado.

A escrita é uma ferramenta fundamental para o trabalho docente. A partir do levantamento bibliográfico sobre o assunto, constata-se que é pouco se estuda como a escrita é trabalhada nos cursos de pedagogia. Focar na escrita, portanto, nos possibilita uma melhor compreensão dessa pequena área, no gigantesco universo que compreende o campo da atuação docente em educação.

Teoricamente, o primeiro profissional habilitado a proporcionar o contato da criança com a escrita é o pedagogo-professor. É na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que o docente irá atuar de modo a integrar a criança na educação escolar, em suas primeiras relações com a escrita. Desse modo, caracteriza-se como imprescindível a qualificação desse profissional para essa prática significativa e efetiva. Nas palavras de Libâneo (2013), o domínio de uma área de conhecimento é fundamental para o exercício da profissão, pois “não se pode exigir que os alunos adquiram um domínio sólido de conhecimentos se ele próprio [professor] não domina com segurança a disciplina que ensina” (LIBÂNEO, 2013, p. 78).

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor domine bem a área em que irá atuar, para trabalhar de maneira eficaz e com qualidade. É importante que o professor domine as habilidades de escrita que serão utilizadas como instrumento e foco de seu trabalho. Como saber se a escrita de um futuro professor é adequada? Como compreender se o estudante de pedagogia (e também de outras licenciaturas) está preparado para intervir na escrita de estudantes? Para ensinar, é preciso dominar. A literatura do campo¹ indica que estudantes universitários chegam ao espaço acadêmico com muitas dificuldades de escrita (e também de leitura) e que é preciso identificar esses problemas e agir para solucioná-los.

¹ Ver: Marin e Giovanni (2007); Conceição, Kretschmann e Minuzzi (2013); Sacramento e Sobral (2013); Abreu, Bazzo e Godoy (2013); e Almeida (2013).

A partir das considerações acima, o presente trabalho intenciona demonstrar uma das vertentes apresentadas por Almeida (2016), indicando quais são as dificuldades apresentadas por estudantes de pedagogia, no que tange à escrita social, acadêmica e profissional, sob a percepção de dois diferentes grupos: docentes e discentes. A pesquisa foi realizada em uma instituição universitária do Rio de Janeiro, da qual participaram vinte e seis estudantes, todas do sexo feminino, e quinze professores. Foram investigadas três disciplinas que possuem relação estreita com a prática da escrita. Todas as alunas cursaram essas disciplinas; três professores entrevistados ministraram as disciplinas selecionadas; e os demais, diversas disciplinas do referido curso.

As técnicas de pesquisa utilizadas no estudo de caso foram: questionário e entrevista com as alunas e entrevista com os professores. Os dados do questionário foram tabulados e analisados com o auxílio do programa Excel. Já as entrevistas foram examinadas com base no programa Atlas Ti, que consiste em uma ferramenta para a análise qualitativa de dados. O *software* aceita diferentes formatos de mídias e documentos e é capaz de promover o cruzamento de arquivos, possibilitando a produção de diferentes tipos de relatório a partir dos critérios do usuário.

2. O professor precisa escrever bem?

No âmbito acadêmico e, principalmente, profissional, a escrita precisa ser uma ferramenta de trabalho de qualidade. Nesse cenário, os estudantes precisam praticar a escrita e estar preparados para, futuramente, atuar no processo de ensino e aprendizagem. Ao se observar que, mais uma vez, estudantes universitários ingressam no mundo acadêmico com inúmeras dificuldades de escrita, considera-se imprescindível que haja uma percepção da escrita como processo a ser desenvolvido e aprimorado.

Marin e Giovanni (2007), por exemplo, destacam que “não se pode aceitar, no âmbito das questões de base da educação escolar, o despreparo dos professores para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 38). Nesse contexto, não se trata de repudiar um estudante de graduação por ele apresentar dificuldades na escrita. É preciso atentar para o fato de que esse

aluno se tornará um professor e que, por isso, é necessário propor medidas para solucionar a situação. As autoras acreditam que o desempenho proficiente em leitura e escrita são condições fundamentais para a formação do professor e relatam a

[...] precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita indispensáveis para o exercício futuro da profissão docente nos primeiros anos do ensino fundamental, o que equivale a constatar, nessa parcela do alunado do ensino superior, indícios de falência do sistema escolar de ensino. (p. 15)

Completam elas:

Esses futuros professores não conseguem avaliar, julgar o desempenho do aluno a que se refere a questão em pauta, porque não conseguem identificar e analisar as dificuldades expressas na produção escrita desse aluno sob julgamento. Deixam de corrigir, e o que é pior, às vezes corrigem errado, porque eles próprios apresentam as mesmas dificuldades que deveriam identificar, assinalar e corrigir. (p. 36)

No mesmo viés, Mancini (2012) observou que existe um grande número de estudantes que finaliza o curso de pedagogia com “deficiências linguísticas”, enquanto é relativamente pequeno o percentual de estudantes que se autotransformam com dificuldades na produção escrita – dado esse que guarda coerência com o que apresenta Almeida (2013). A autora parte do princípio de que, após o curso de pedagogia, espera-se que os estudantes produzam um texto de boa qualidade; no entanto, ao final, fica evidenciado que eles concluem o curso com inúmeras ‘dificuldades’ na escrita (acentuação, pontuação, reforma ortográfica, coesão, coerência, foco narrativo e uso do verbo ‘haver’).

Nesse sentido, Corrêa (2011) defende alguns princípios que considera fundamentais para um curso que forma professores, dentre eles, a necessidade da sistematicidade da produção escrita, uma vez que a educação básica diverge em relação aos objetivos do ensino superior, e que muitas lacunas ficam em aberto. Além disso, a autora também retoma sua posição que defende a regularidade da leitura e da escrita, focalizadas em todas as disciplinas do curso.

Nessa linha de entendimento, Abreu, Bazzo e Godoy (2013) defendem que os cursos de pedagogia dediquem maior tempo e espaço para a área de

linguagem, principalmente, por ser considerada uma área complexa. Cabe destacar que, assim como Almeida (2013), percebem que o problema é de ordem anterior, ou seja, precedente à educação superior: está situado na educação básica.

O domínio da escrita é de extrema importância para a profissão docente. Libâneo (2013), por exemplo, afirma que:

O ensino de português é uma das mais importantes responsabilidades profissionais do professor, pois é condição para a aprendizagem das demais disciplinas, além de ser instrumento indispensável para a participação social dos indivíduos em todas as esferas da vida: profissional, política e cultural. (p. 46)

Bagno (2013) também menciona essa questão da aprendizagem nas demais disciplinas e assevera que a área da língua portuguesa, e da matemática, lida com “competências, faculdades e habilidades cognitivas, com processos mentais, com fenômenos de ordem biológica: todo ser humano nasce pronto para falar uma língua e para realizar operações numéricas” (p.87). A partir daí, as outras matérias serão aprendidas com o domínio que a criança tem das duas primeiras áreas, visto que todos os conteúdos “são transmitidos por meio da linguagem” (BAGNO, 2013, p. 87).

O estudante de graduação de pedagogia ou de licenciatura, futuro professor, precisa dominar habilidades de escrita para uma prática docente significativa e de qualidade. A escrita envolve habilidades que abarcam não apenas o domínio da norma padrão, mas também outros aspectos. Escrever, principalmente no espaço universitário, exige um conjunto de habilidades linguísticas e textuais que vão além das gramaticais.

A partir de autores como Marcuschi (2010), Garcez (2012), Faraco e Tezza (2014), Koch e Travaglia (2013) e Koch (2014), é possível destacar alguns aspectos que abarcam uma boa escrita. É importante, porém, enfatizar que não existe um modelo fixo para definir uma boa escrita, apenas um conjunto de regras que podem auxiliar um escritor. Olivieri (2010), assim como Faraco e Tezza (2014), ratificam que não existe uma fórmula única que define uma boa escrita. Ainda assim, existem requisitos que influenciam na boa qualidade de um texto, que precisam ser contemplados pelos estudantes.

Koch e Elias (2015) afirmam que definir o que é escrever é uma tarefa complexa, visto que a atividade da escrita engloba uma multiplicidade de aspectos que podem variar, sejam eles de natureza linguística, cognitiva, cultural ou sócio-histórica. Independentemente da concepção de escrita que um sujeito possui, é preciso considerar que “escrever melhor e de maneira objetiva e atraente é o grande desafio de quem lida profissionalmente com a palavra” (ALVES, 2014, p. 15). Observe abaixo uma lista que apresenta alguns desses aspectos, de acordo com a ideia exposta anteriormente, com base nos autores supracitados:

- motivação inicial
- estruturação (assunto, objetivos, público-alvo, tipo de linguagem etc.)
- clareza
- coerência
- coesão
- organização
- releitura
- revisão
- paragrafação
- argumentação
- objetividade
- qualidade
- originalidade
- estilo

Alves (2014) nos fornece algumas orientações sobre como escrever melhor, sendo algumas delas:

- escrever é um recurso de progressão e manutenção temática, ou seja, quanto mais se escreve em determinada área, melhor se domina o assunto e melhor o texto é construído e defendido;
- a gramática é uma norma, mas não é cerceadora;
- períodos curtos são melhores no texto, visto que frases longas podem prejudicar a compreensão;
- o uso do dicionário é importante na construção de um texto e auxilia na ampliação de repertório de palavras;

Todos esses aspectos, juntos, aliados ao exercício contínuo da escrita, tendem a qualificar uma escrita como boa, reafirmando, mais uma vez, que não existe uma fórmula única e mágica para um texto ser de qualidade.

3. Dificuldades de estudantes de pedagogia com a escrita

A pesquisa foi realizada, no ano de 2015, em uma universidade do Rio de Janeiro, com estudantes de três turmas, inscritas em disciplinas que estão relacionadas propriamente com a produção escrita. A partir de um questionário respondido preliminarmente, foi possível estabelecer um perfil das estudantes². A maioria das estudantes possui formação apenas em escolas públicas:

Tabela 1. Espaço de formação da escolarização básica das alunas

Tipo de escola	E.F. %	E.M.%
Pública	53,8	65,4
Privada	30,8	27
Misto³	7,7	3,8
Não Responderam	7,7	3,8
Total:	100	100

Em relação às dificuldades relativas à norma padrão da língua, as participantes poderiam marcar a quantidade de opções que considerassem necessárias. Foram, ao total, sessenta respostas, distribuídas conforme exposto abaixo:

Tabela 2. Dificuldades na produção escrita – autoavaliação das alunas

Opções de Resposta	Frequência
Organização de ideias no texto	17
Crase	13
Pontuação	11
Ortografia	7
Concordância verbal e nominal	7
Regência verbal	4
Outros: Vocabulário amplo	1

Observe-se que, de acordo com as alunas, suas maiores dificuldades na produção escrita se concentram em três pontos principais: **organização de ideias no texto, crase e pontuação**. Apenas uma aluna sugeriu uma opção: ‘vocabulário amplo’, que, provavelmente, se refere à falta de conhecimentos

² Observe-se que se optou por divulgar apenas o perfil das alunas, e não dos professores, pois se acredita que a objetividade é maior, visto que as dificuldades são das estudantes.

³ A categoria ‘misto’ foi criada com o objetivo de identificar estudantes que afirmam ter cursado determinado nível de ensino, tanto em escola pública, quanto em escola privada.

prévios sobre determinados assuntos relacionados ao campo educacional, podendo ser enquadrada como dificuldade conceitual.

É importante destacar que, inicialmente, quando a pesquisa foi desenvolvida, havia um olhar mais direcionado para aspectos gramaticais da língua. Porém, a partir da ampliação do referencial teórico, foi possível expandir essa visão e criar, assim, uma categorização mais abrangente através da visão dos docentes. Para eles, a **organização de ideias no texto** é observada como maior área de incidência de dificuldades, dado esse que guarda coerência com as respostas dos alunos. Além disso, a área gramatical também é definida como problemática. As dificuldades foram classificadas em quatro tipos, estruturados da seguinte forma:

- questões de autoria, no sentido de construção própria, de posicionamento do aluno;
- questões organizacionais, no sentido de estruturação do texto, das ideias;
- questões conceituais; e, no sentido de aprendizagem do conteúdo da matéria, vocabulário especializado;
- e questões gramaticais.

Observe-se, então, a distribuição das respostas obtidas pelos professores⁴:

Quadro 1. Definição das dificuldades dos alunos pelos docentes

Professor	Dificuldades			
	Autoria	Organizacionais	Conceituais	Gramaticais
P1	-	Parágrafos longos	-	Crase; erros de concordância
P2	Não respondeu			
P3	-	-	-	Erros mesmo
P4	-	Expressão escrita	-	-
P5	-	Construções inadequadas	-	Advérbio, pontuação e acento
P6	Falta autoria	Texto desarticulado	-	-
P7	Falta autoria	Texto desarticulado	Citações inadequadas	-
P8	-	-	Vocabulário	Regras

⁴ Conforme a pesquisa original (Almeida, 2016), os professores foram codificados pela designação *P + número*. Os docentes das disciplinas específicas, de forma semelhante, foram codificados como *PE + número*.

			fraco	gramaticais
P9	-	-		Erros mais comuns
P10	-	Textos truncados; ideias repetidas	-	-
P11	Falta autoria	Planejamento textual; dificuldade de composição	-	-
P12	-	Falta de clareza nas ideias; dificuldade de composição	-	-
PE13	-	Expressão em língua escrita do pensamento	-	É o que mais compromete
PE14	-	Planejamento textual; argumentação superficial	-	Pontuação*
PE15	-	Perceber a escrita como processo de construção	-	-

Apenas um professor não respondeu a essa questão (P2) durante a entrevista.

A respeito das **dificuldades de autoria**, faz-se referência à falta de capacidade do aluno de se impor em seu próprio texto. Observe-se a fala desses professores:

P6: a capacidade de fazer uma análise crítica, de não reproduzir só o que o autor pensa.

P7: Se eu peço para um aluno fazer uma apreciação pessoal sobre um texto, não há necessidade nenhuma de esse aluno ir na Internet e copiar alguma coisa.

P11: A tendência é tentar se esconder atrás do texto dos outros.

É relevante destacar que a autoria se constitui pela legitimação da voz do próprio estudante que, por sua vez, não consegue perceber-se no lugar de autor, mas, sim, de reproduzidor, de acordo com a visão dos professores. A autoria também está imbricada com a base de conhecimentos e de leitura de um indivíduo. O aluno, para ganhar autoria, para construir sua própria voz, precisa conhecer várias faces de um assunto, precisa ampliar seus tipos de conhecimento⁵.

Sobre as **dificuldades organizacionais**, percebe-se a concentração de mais resposta por parte dos professores. P1 fala sobre o problema que parágrafos longos causam na compreensão de um texto: “são parágrafos muito

⁵ Ver: Koch e Elias (2015) e Kleiman (2004).

longos e que, por serem muito longos, o próprio autor se perde na ideia, não chega a concluir, não chega a passar para o leitor a ideia que ele está querendo registrar”; P5 menciona que percebe muitas **frases inadequadamente construídas**, além de dificuldades gramaticais, com muitos erros de advérbio, pontuação e acento; P6 e P7 atentam para a questão da coerência textual, para os **textos que são desarticulados**. Os docentes P4 e PE13 também fazem referência a esse tipo de dificuldade, utilizando nomenclaturas diferentes, porém, com o mesmo significado, intencionando sinalizar que os alunos não conseguem se expressar de forma escrita.

Nesse mesmo sentido, P10 também percebe “textos truncados, às vezes textos com ideias repetidas, uma dificuldade em relação à síntese”. P12 menciona a falta de clareza nas ideias, a progressão temática e a coerência textual e relata:

É engraçado isso, você pega o texto... ele é um texto que eu vou chamar de limpo. A escrita está ali, está estruturada, ortograficamente, enfim a estrutura do texto está ali, mas a clareza das ideias, às vezes, elas ficam truncadas. Textos que, às vezes, rodam, rodam, rodam e não chegam em um ponto que precisa ser tratado.

P11 entrelaça dois aspectos importantes na **organização textual**: a capacidade de planejamento e de composição. O professor relata que o aluno precisa iniciar a produção de um texto e, ao final, revisar todo o conteúdo produzido com o objetivo da adequação. Diz ele:

Quando eu exijo minimamente duas mil palavras eles ficam loucos. Depois o problema que eles têm de mostrar a fazer isso, é como reduzir para duas mil palavras, mas a reação inicial é “eu nunca vou conseguir escrever isso” porque eles não sabem como compor uma coisa desse tipo. Depois de saber disso, o que rola é o inverso, como reduzir, ou seja, tirar coisas que não são necessárias.

Nessa mesma linha, PE14 afirma que a **dificuldade de planejamento textual** é comum em quase todos os alunos, e que, junto à **argumentação superficial**, esse é um grande problema que exige maior tempo e preocupação de trabalho. Sobre a questão do tempo, PE15 concorda com PE14 e declara que a maior dificuldade consiste em demonstrar que escrever é um processo, complexo e lento. O PE15 também ressalta aspectos de ordem emocional

(como nervosismo e ansiedade), que também podem afetar a produção de um texto escrito.

Em relação às **dificuldades gramaticais**, foram seis professores que as mencionaram. Os professores 3, 8 e 13 foram os mais abrangentes nessa categoria e englobaram as dificuldades gramaticais como um todo. Enquanto P3 menciona que percebe erros em geral, como o acento e a concordância, e que precisam ser aprendidos no curso de formação de professores, P8 aponta que as regras gramaticais são desconhecidas pelos alunos. De modo mais direto, PE13 afirma que o que mais implica na produção escrita e, conseqüentemente, na compreensão de um texto é o aspecto gramatical. De modo mais específico, P1 declara que percebe maiores dificuldades nos quesitos **crase e concordância**, e P5 traz a questão do **advérbio, da acentuação e da pontuação**.

Entretanto, para os participantes P10 e PE14, a ortografia não pode ser considerada um problema. Enquanto o primeiro afirma que a tecnologia auxilia os alunos nesse sentido e os trabalhos manuscritos realizados são poucos, o segundo já sugere que os alunos “estão chegando com uma ortografia até razoável”. Observe, porém, no quadro acima, que enquanto P10 não indicou qualquer tipo de dificuldade gramatical, PE14 ainda assim indicou a **pontuação** como sendo **difícil** para os alunos.

Quanto às **dificuldades conceituais**, referente ao conteúdo da matéria e a um vocabulário especializado, apenas dois professores mencionaram a questão. Enquanto P7 afirma que o que o incomoda é um aluno **não saber citar** adequadamente autores, demonstrando falta de domínio no assunto, P8 relaciona **o vocabulário fraco** dos alunos com a falta de leitura que possuem.

Como os professores avaliaram as dificuldades dos alunos, eles foram indagados sobre em que grau de frequência e gravidade as classificariam e, conforme o quadro abaixo demonstra, não existe um consenso forte sobre o assunto. Porém, foi possível inferir que a classificação das dificuldades nos dois quesitos foi preponderantemente média, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 2. Frequência e gravidade das dificuldades dos alunos
(percepção dos professores)

Frequência/gravidade	Professores
Alta/grave	P4, P5, P11
Alta/média	P1, P12
Alta/baixa	P8, P10
Média/Média	P2, P3, P6, PE13, PE14, PE15
Baixa/alta	P7
Baixa/média	--
Baixa/baixa	P9

Com todo esse panorama da visão dos professores sobre os estudantes do curso, pergunta-se: como os professores atuam no sentido de auxiliar os alunos que apresentam dificuldades? Acredita-se que a melhor resposta do trabalho dos professores é oriunda das respostas dos alunos, que foram indagados sobre o assunto no primeiro instrumento, o questionário. As participantes afirmam que **os professores nunca ou raramente conversam com os alunos individualmente**. Além disso, 21 estudantes afirmam que nunca ou raramente os professores orientam os alunos com dificuldades a procurarem um apoio de outro professor, sendo ele do curso ou não. Verifique-se a tabela abaixo:

Tabela 3. Apreciação das práticas comuns entre os professores pelos discentes⁶

Opção de resposta	N	R	AV	F	S	NR
Corrigem erros de escrita	0	2	6	11	7	0
Demonstram preocupação com a ortografia	0	2	9	4	11	0
Realizam marcações de erros ou incoerências nos textos	0	1	7	8	10	0
Realizam exercícios de produção textual	1	3	3	10	8	1
Demonstram preocupação com a qualidade da escrita	0	0	7	10	9	0
Demonstram preocupação com a organização de ideias	0	1	4	10	11	0
Orientam os alunos com mais dificuldades a procurarem um apoio de outro professor, sendo ele do curso ou não.	12	9	5	0	0	0
Orientam os alunos com mais dificuldades a procurarem um apoio fora da universidade	15	5	5	0	0	1

⁶ Códigos para identificação: N = nunca; R = raramente; AV = às vezes; F = frequentemente; S = sempre; NR = não respondeu

Conversam com os alunos individualmente	8	10	7	0	1	0
Conversam com os alunos coletivamente sobre problemas de escrita	6	6	8	5	1	0
Reserva um tempo para explicação de problemas de escrita	4	13	5	2	0	2
Solicitam reescrita de um trabalho	5	11	5	3	2	0
Demonstram preocupação apenas com o conteúdo do trabalho	5	5	7	5	4	0
Expõem publicamente os problemas, causando, por vezes, constrangimentos	19	5	2	0	0	0

De acordo com a maioria das alunas, os professores corrigem frequentemente os erros de escrita, e nenhum deles nunca deixou de realizar tal correção. Por outro lado, afirmam que eles raramente reservam um tempo para explicação de problemas de escrita. Para as participantes, eles demonstram **preocupação com a qualidade da escrita e com organização de ideias** frequentemente ou sempre, assim como com a ortografia. Colocam que os docentes nunca expõem publicamente os problemas de escrita dos alunos.

Para as estudantes, os professores costumam realizar **marcações de erros ou incoerências nos textos**, na forma: ‘sempre ou ‘frequentemente’, do mesmo modo como realizam exercícios de produção textual, apesar de raramente solicitarem a reescrita de um trabalho. A respeito da procura por apoio, esse acontece **nunca** ou **raramente**, em relação à busca de apoio de outro professor ou fora da universidade.

Sobre conversar com os alunos individualmente quanto coletivamente, observa-se que há divergências nas respostas das participantes, variando entre ‘nunca’, ‘raramente’ e ‘às vezes’. Há desacordos também entre as alunas quanto ao fato de os professores demonstrarem preocupação apenas com o conteúdo do trabalho, com respostas entre ‘nunca’ e ‘sempre’.

Se observamos mais atentamente a Tabela 3, conforme apresentado originalmente por Almeida (2016), será possível perceber que a atuação dos professores, na visão dos alunos, está dividida basicamente em dois aspectos. Se, por um lado, é possível perceber que os docentes apresentam um trabalho mais significativo quando ele está relacionado às produções escritas do aluno, com as respostas variando entre sempre e frequentemente, por outro viés,

também é possível constatar que, quando direcionamos o foco do assunto para uma atenção personalizada ao aluno, a frequência fica reduzida a nunca ou raramente.

A partir do dado acima, decidiu-se questionar as estudantes na entrevista, sobre como avaliam o interesse dos professores sobre o desempenho dos alunos do curso de pedagogia; como esses professores demonstram perceber seu desenvolvimento em suas produções escritas. As estudantes afirmam, de modo geral, que a maioria dos professores não demonstra preocupação/interesse no desenvolvimento do aluno, e que, quando isso ocorre, é geralmente nos períodos iniciais do curso, momento em que os alunos ingressam na universidade. Analise-se o quadro abaixo com as respostas das alunas:

Quadro 3. Como as alunas percebem a preocupação dos professores

Participante	Depoimento
Estudante 13	Eles não manifestam nada, pelo menos comigo. Poucas são as (disciplinas) que conversam.
Estudante 17	É muito limitado, ele até para e ouve, mas não quer dizer que ele vá considerar, que ele vá explicar, que é uma outra questão. Não é um curso em que as disciplinas conversam entre, si são muito fragmentadas, é cada um no seu espaço. Assim, o que eu vejo nessa disciplina é alguns professores da pedagogia, alguns são exemplo do que se deve fazer, do que você aprende, do que você estuda, e alguns não, porque o que ele fala é uma coisa e o que ele ensina é outra coisa totalmente diferente. Então, ele ensina uma coisa, mas ele, enquanto professor, a didática dele, a metodologia dele não condiz com aquilo que ele está ensinando.
Estudante 20	[...] no início, nos primeiros períodos, são os que os professores mais nos ajudam na hora de escrever, que mais pontuam, porque eles entendem que a gente chegou agora e a gente tem mais dificuldade. No início da faculdade, é que eu tinha mais assim esse retorno na correção dos trabalhos escritos.
Estudante 21	Tem uma professora que ela sempre comenta o progresso da turma em geral em relação a isso, tanto a escrita quanto o se colocar ao falar para a turma, tem uma professora que observa, mas que eu me lembre é a única. A maioria não comenta.

Apesar das críticas que são direcionadas aos professores, alguns deles afirmam notar, sim, um progresso no desenvolvimento da escrita dos alunos. Atribuem esse quesito aos seguintes aspectos: turmas serem pequenas, turmas semelhantes em disciplinas anteriores e ao fato de os alunos darem algum tipo de retorno ao seu trabalho. As respostas são semelhantes e dizem respeito basicamente a dois enfoques: a quantidade de alunos e o

acompanhamento dos mesmos grupos por semestres seguidos – o que de fato ocorre na estudada universidade. No quadro abaixo, seguem exemplos:

Quadro 4. Percepção dos docentes sobre progressos nos alunos

	Exemplo
6	Eu vejo nos textos, na qualidade dos textos, no esforço de eles fazerem [...] mas trazem algumas marcas da escolarização.
2	Eu acho que ajuda porque eu tenho tido assim algum retorno, de alunos voltarem, eu acho até graça eles falarem ‘eu tenho saudade’. Ou o pessoal quando faz concurso. Eu acho que há algum retorno dos alunos [...] Às vezes, eu pego a mesma turma em dois semestres seguidos.
10	[...] eu acho é que são poucos alunos, então é possível você também acompanhar as pessoas, eles são seus alunos em diferentes períodos, às vezes em diferentes disciplinas. A turma que eu tô dando aula agora várias pessoas já foram meus alunos em outras disciplinas, então, você vai acompanhando, conhece as dificuldades daquela pessoa então você já vai orientando ela em relação a essas questões.

4. Considerações finais

Como foi possível perceber pelos frutos da pesquisa, os estudantes do curso de pedagogia, de fato, possuem algumas dificuldades de escrita, assim como estudantes de outras licenciaturas, conforme a sugerem Camargo e Britto (2011), Cunha e Santos (2006) e Tavares e Cabral (2005).

Os dados da pesquisa rerepresentados aqui, realizados por Almeida (2016), revelam que a maior parte das dificuldades dos alunos na escrita, tanto em sua própria visão quanto na ótica dos docentes, concentra-se em questões organizacionais do texto. Além dessa, outras também são mencionadas, como dificuldades conceituais, gramaticais e autorais. Através da Tabela 6 (Apreciação das práticas comuns entre os professores pelos discentes), é possível observar dois tipos de ação dos professores do curso, de modo geral: eles demonstram preocupação com as produções escritas dos alunos, mas promovem pouco contato com esses alunos para intervir nas suas escritas.

A partir de tal constatação, reitera-se que os espaços universitários que estão preparados para formar bons professores são aqueles que percebem que os estudantes possuem dificuldades e quais são elas e, então, desenvolvem um trabalho de auxílio. A instituição estudada já possui um núcleo de apoio aos estudantes que possuem dificuldades não apenas em escrita, mas também em leitura. A ‘captação’ de alunos ocorre de três formas,

todas voluntárias: seleção a partir da prova de nivelamento, indicação/solicitação dos docentes dos cursos ou através da procura autônoma.

Um aspecto que merece ser mencionado diz respeito à percepção da escrita como um processo, que precisa ser pensado, refletido, mas não de forma mecânica e inconsciente. A escrita é um processo recursivo, no qual o escritor lança mão de diversos aspectos para construir um texto, como definir um público-alvo, objetivos, o tipo de linguagem, entre outros. À medida que um texto vai sendo construído, o escritor tem possibilidade de retomá-lo, em qualquer momento, e rever toda a sua estrutura e adequação. Por isso, ressalta-se que os espaços acadêmicos que ‘pretendem’ desenvolver habilidades de escrita em seus alunos precisam estar conscientes de que esse é um processo longo e contínuo, que abarca a vida social, acadêmica e profissional de todo aluno e que, por isso, deve ser trabalhada de forma constante durante a trajetória do estudante.

Referências bibliográficas

ABREU, Geysa; BAZZO, Jilvania; GODOY, Dalva. O ensino de língua materna nos currículos do curso de Pedagogia. *Revista Educação PUC-Campinas*, v. 18, n. 3, p.341-348, 2013.

ALMEIDA, Carolina Gonçalves. *Erros de ortografia na produção textual dos estudantes de pedagogia da UFRJ: percepções e propostas*. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. *A relação de estudantes de pedagogia com a escrita*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, Clair. *A arte de escrever bem*. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2013.

CABRAL, Ana Paula; TAVARES, José. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CAMARGO, Márcio; BRITTO, Luís. Vertentes do ensino de português em cursos superiores. *Revista Avaliação*, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Os desafios encontrados por alunos do curso de Pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. *Revista contemporânea de Educação*, n. 12, p.119-138, 2011.

CUNHA, Neide; SANTOS, Acácia. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.19, n. 2, p. 237-245, 2006.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto para estudantes universitários*. 24ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para escrever bem*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KLEIMAN, Ângela. O conhecimento prévio na leitura. In: _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2004. p.13-27.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 22ªed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18ªed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

CONCEIÇÃO, Celso Augusto Nunes da; KRETSCHMANN, Angela; MINUZZI, Marcelo. Projeto programa de nivelamento de língua portuguesa para o direito. In. MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CESUCA, 7., Cachoeirinha, 2013., nov. 2013. *Anais...* Cachoeirinha: Cesua, 2013. p. 2.317-5.915. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/519>>. Acesso em: 15 out 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez: 2013.

MANCINI, Marta Maria Pasquali. Escrita e oralidade da língua portuguesa nos bancos da academia – um estudo de caso dos grupos de pedagogia de uma instituição particular de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n. 130, p. 15-41, jan-abr 2007.

OLIVIERI, Márcia. *Como escrever melhor: informações e técnicas para a sua redação*. Bauru: Idea Editora, 2010.

SACRAMENTO, A. R. S. ; SOBRAL, L. C. S. . Cursos de nivelamento em língua portuguesa e matemática para estudantes do ensino superior? Um estudo exploratório com estudantes dos cursos de administração e ciências contábeis de uma IES. In. ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA ANPAD, 5., Brasília. *Anais...* Brasília: EnEPQ, 2013.