

# Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia

Magda Floriana Damiani<sup>1</sup>

Clarice Vaz Peres Alves<sup>2</sup>

Lourdes Maria Bragagnolo Frison<sup>1</sup>

Rejane Flor Machado<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas

<sup>2</sup>Instituto Federal Sul-rio-grandense

**Resumo:** O artigo apresenta diagnóstico dos problemas de escrita acadêmica em turma de Pedagogia. Respostas curtas a uma pergunta sobre determinado tópico teórico, estudado em uma disciplina, foram submetidas a análises de conteúdo e linguística, revelando que a maioria não a respondeu adequadamente. Os principais problemas linguísticos encontrados foram: pontuação, ausência de paralelismo nas construções frasais e impropriedade vocabular. A apreciação detalhada de duas respostas, escolhidas ao acaso, visando a examinar a lógica de produção da escrita, sugere que as estudantes não refletiram sobre o que escreveram, tanto no que se refere à organização semântica quanto à organização linguística. Elas pareciam não ter claro que escrever é um processo de resolução de problemas, fato que pode ter contribuído para a produção de textos sem a qualidade esperada para futuras profissionais que serão responsáveis pelo ensino da escrita e seu aperfeiçoamento em crianças e adultos.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica; psicologia da escrita; linguística.

## INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica possibilita a circulação de informações na comunidade científica. Esse tipo de escrita tem por objetivo, entre outros, expor ideias e reportar resultados de pesquisas à esfera educacional, utilizando convenções específicas que o diferenciam, por exemplo, da escrita literária. Por ser a produção dessa escrita um processo bastante complexo – na medida em que demanda clareza e precisão no encadeamento de ideias e nas argumentações e tempo para sua elaboração – muitas vezes gera dificuldades para quem nela se engaja. Nesse sentido, Koch e Elias (2011, p. 31) afirmam que escrever um bom texto exige conhecimentos “de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”. Escrever não é, portanto, apenas pôr letras no papel,

mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência.

A literatura da área (Sampaio; Santos, 2002; Cunha; Santos, 2006; Marin; Giovanni, 2007; Ochoa; Aragón, 2007) aponta dificuldades dos estudantes universitários em expressarem, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões, relacionados aos conteúdos acadêmicos, de maneira adequada e coerente. Nossa prática docente também tem revelado essa mesma realidade, acrescida do fato de muitos estudantes ficarem surpresos ao serem informados de que sua escrita apresenta problemas ou de que seus textos não são inteiramente inteligíveis. Frequentemente, esses textos não são capazes de reproduzir, ordenada e coerentemente, todas as ideias que sustentam o curso de raciocínio pretendido pelo seu autor, no caso de uma argumentação, por exemplo. Não raro, caracterizam-se, no contexto acadêmico, por amontoados de informações redigidas de maneira imprecisa, característica que observamos tanto em relatórios e ensaios teóricos, por exemplo, quanto em simples respostas a questões de provas, resenhas e resumos de livros, capítulos, artigos, ou conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, as escritas não seguem as normas gramaticais da língua. Essas normas têm como objetivo permitir que a comunicação de ideias em um texto seja a mais inequívoca e adequada possível.

As dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita são bastante conhecidas. Apesar de o currículo da educação básica incluir significativa carga horária de ensino de língua materna, parece que tal configuração curricular não tem levado à superação dessas dificuldades. Talvez isso ocorra não só porque os professores estejam despreparados para lidar com essas dificuldades de maneira eficaz, mas também porque, em geral, trabalham com turmas grandes e cumprem carga horária elevada, sobrando-lhes pouco tempo para o preparo de aulas. A essa realidade, soma-se a flagrante desmotivação (ou até mesmo a rejeição) dos estudantes para se engajar na produção de textos escritos, atividade reconhecidamente trabalhosa. Não obstante, não se desconsidera a existência de boas iniciativas, no meio educacional, voltadas a melhorar a qualidade da escrita (Sampaio; Santos, 2002; Bolzan, 2008; Silva, 2010).

Geraldi (2002) argumenta que o ensino de uma língua pode ser abordado a partir de duas perspectivas diferentes: a) tomando a língua como instrumento de comunicação em processos interacionais, o que proporciona o desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão – *o uso da língua*; e b) considerando a língua como sistema de mecanismos estruturais, o que resulta em um *saber a respeito da língua*. Entendemos que essa segunda abordagem é a que norteia a maioria das práticas educativas na atualidade, gerando as dificuldades apontadas: as regras gramaticais e ortográficas são exaustivamente estudadas durante a escolarização básica, mas parecem não ter sido aprendidas quando se analisam os textos dos estudantes universitários. Sabemos que a aprendizagem de regras e normas gramaticais não garante a boa textualização e que a redação de um bom texto está relacionada com a capacidade de o escritor organizar, de forma coesa e coerente, suas ideias. Entretanto, conhecimentos gramaticais como, por exemplo, o uso da regência e da concordância nominais e verbais e o emprego adequado das regras básicas dos sinais de pontuação e do paralelismo sintático e semântico, deveriam ser dominados por estudantes universitários, especialmente aqueles que cursam licenciaturas.

Em consonância com o pensamento de Geraldi (2002), encontramos o trabalho de Fiona English (1999). Referindo-se a estudos realizados na Inglaterra<sup>1</sup>, a autora comenta que os estudantes, usualmente, são apenas informados sobre as convenções e formas do estilo acadêmico, na esperança de que isso baste para que produzam textos apropriados. O problema é que essa prática, meramente informativa, leva-os à conclusão de que, se utilizarem tais convenções e formas estilísticas como moldes, serão capazes de produzir textos de boa qualidade. No entanto, como já foi mencionado, para escrever, não basta saber regras gramaticais e ortográficas. É necessário entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido. Segundo Ochoa e Aragón (2007), para ser

---

<sup>1</sup> Embora esses estudos tenham sido realizados há algum tempo e em outro país, seus achados nos parecem significativos e adequados para entender os processos de escrita dos universitários brasileiros, cujos problemas nos preocupam.

competente, um escritor deve promover uma interação ativa entre os dois tipos de espaço-problema envolvidos na escrita: o do conteúdo e o da expressão linguística ou forma. E essa não é tarefa simples, pois exige trabalho intelectual intenso para o qual, nem sempre há disposição, por parte dos estudantes. Isso resulta em textos de baixa qualidade.

As constatações sobre as impropriedades da expressão escrita dos universitários, bem como a convicção de que há necessidade de que desenvolvam a capacidade de se expressar por escrito de forma clara e precisa, foi o que deu origem a este trabalho. Seu objetivo é apresentar um diagnóstico inicial dos problemas de redação observados em pequenos textos produzidos por um grupo de estudantes de Pedagogia, no contexto de uma disciplina desse curso. Esse diagnóstico, baseado na crença de que existe uma relação dialética entre aspectos semânticos e formais da escrita, foi realizado com vistas a embasar futuras intervenções que pretendem contribuir para a formação de pedagogos. Esses profissionais são os responsáveis pela alfabetização tanto de crianças quanto de jovens e adultos. Os pedagogos também promovem o aperfeiçoamento da escrita pós-alfabetização. Assim sendo, esses profissionais necessitam escrever corretamente, o que aponta para a importância de ações que visem a melhorar sua escrita.

#### CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A busca de um texto que espelhasse a escrita de estudantes de Pedagogia nos conduziu à análise de um conjunto de respostas breves a uma pergunta que integrava questionário aplicado a uma turma de 44 estudantes do quarto semestre de um curso de Pedagogia. Esse questionário, composto por quatro questões, tinha como objetivo capturar, de maneira resumida e informal, os conhecimentos decorrentes da frequência a uma determinada disciplina, no semestre anterior à realização desta pesquisa. A disciplina incluía as ideias de Jean Piaget<sup>2</sup> sobre os

---

<sup>2</sup> Psicólogo suíço que contribuiu, de forma significativa, para os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem na infância.

processos de aprendizagem nas diferentes etapas do desenvolvimento humano. Embora reconhecendo que textos maiores poderiam mostrar uma gama mais ampla de dificuldades de escrita, decidimos trabalhar com textos pequenos para evitar a formação de um *corpus* demasiadamente grande, visto que tínhamos a intenção de mapear os problemas mais frequentes das respostas de toda a turma.

As estudantes<sup>3</sup> responderam ao questionário na primeira aula da disciplina, sendo informadas de que suas respostas não seriam utilizadas para qualquer tipo de avaliação de desempenho. Como, naquele momento, ainda não tínhamos a intenção de utilizar o questionário como fonte de dados para a pesquisa em discussão, esta não foi mencionada à turma. Permissão para a utilização das respostas ao questionário, todavia, foi posteriormente solicitada às participantes e concedida por todas.

As respostas dadas à pergunta de número três – *Como a criança aprende na terceira infância?* – foram escolhidas para compor o *corpus* porque deveriam apresentar um caráter argumentativo, diferentemente das escritas geradas pelas outras questões, que demandavam respostas de tipo enumerativo.

O *corpus* foi lido inúmeras vezes e discutido por um grupo de pesquisadores – que incluía duas professoras de Língua Portuguesa – visando a adjudicar confiabilidade ao diagnóstico, por meio do consenso. Os textos foram submetidos a processos de análise de conteúdo e de propriedade linguística, deles emergindo categorias para a classificação dos problemas encontrados. As categorias para a análise relativa ao conteúdo (Minayo, 2010) foram organizadas com base nas ideias de Piaget; as relativas aos aspectos gramaticais, foram organizadas com base em Garcia (2008), Bechara (2009), Koch (2010) e Koch e Elias (2011). Para essas análises, também foram utilizados os critérios relativos à estrutura, ao conteúdo e à expressão de ideias contidos em guias para correção de redações de exames vestibulares da própria universidade onde a pesquisa foi realizada e de duas outras, da mesma região. Esses materiais serviram de suporte para a análise das escritas em termos sintáticos, semânticos e

---

<sup>3</sup> Não havia rapazes na turma.

pragmáticos. O diagnóstico foi inicialmente elaborado a partir da frequência das categorias e subcategorias de problemas, conforme ilustra a Tabela 1, na seção deste artigo dedicada à apresentação dos resultados da análise realizada.

Considerando que: a) estudantes escrevem textos com mais cuidado, revisando-os, para aperfeiçoá-los, quando sabem que suas escritas serão utilizadas para avaliações formais; e b) as estudantes de Pedagogia haviam produzidos os textos sabendo que não seriam utilizados para avaliar seu desempenho por meio de notas ou conceitos; resolvemos criar uma oportunidade para que algumas pudessem analisar – e eventualmente corrigir – os problemas que percebessem nas respostas redigidas anteriormente. Tal procedimento visou a verificar se perceberiam tais problemas, caso revisassem seus textos com cuidado. Para isso, uma das pesquisadoras conduziu entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2010) com oito das estudantes, escolhidas aleatoriamente. Cada uma delas foi convidada a reler seu texto e, após, foi questionada se modificaria algo nele. Vale ressaltar que elas foram informadas de que haviam sido selecionadas por sorteio. Assim, o fato de serem entrevistadas não implicava, necessariamente, na existência de problemas em suas escritas.

A seguir, apresentamos o diagnóstico realizado, começando pelas categorias e subcategorias organizadas para resumir os tipos de problemas encontrados nas respostas e a frequência de cada uma. Essas categorias e subcategorias são exemplificadas por extratos dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa. As estudantes serão referidas pela letra “E” seguida de um número que vai do 1 ao 44.

#### OS PROBLEMAS DE ESCRITA DAS ESTUDANTES

As respostas à pergunta *“Como a criança aprende na terceira infância?”*, para serem consideradas corretas, em termos de conteúdo, deveriam mencionar *a necessidade do uso do material concreto para a aprendizagem, pois a criança, na faixa etária apontada, se encontra no Estágio das Operações Concretas*<sup>4</sup>. A partir desse critério, as respostas foram classificadas em três categorias:

---

<sup>4</sup> Ver o livro de Costa (2002) utilizado na disciplina.

- 1) *próxima à resposta correta* – adequada à pergunta, embora não perfeitamente correta, como mostra o texto que segue:

*Acredito, que as crianças entre 6 e 8 anos + ou - ainda precisa do concreto para chegar a um aprendizado. Enquanto as crianças entre 9 e 12 anos + ou - não precisa do concreto, pois já consegue fazer uma abstração<sup>5</sup>. (E25)*

- 2) *tangencia a resposta correta* – utiliza jargão teórico pertinente, apesar de não responder adequadamente à pergunta, como o exemplo que segue:

*Quando ela põe em conflito suas hipóteses, quando reflete em cima de seu objeto de conhecimento. (E33)*

- 3) *incorreta*: apresenta ideias equivocadas em relação à teoria piagetiana, como o fez a seguinte estudante:

*Na minha concepção as crianças decoram, em certos casos até aprendem o conteúdo. Acredito que nas operações básicas os alunos aprendem mas onde entra fórmulas, sim as crianças decoram. (E19)*

A Figura 1 mostra que a maioria dos textos enquadrou-se na categoria *tangencia a resposta correta* (61,4%), parecendo indicar que as estudantes não haviam internalizado completamente aquela parte do conteúdo ensinado, apropriando-se dela de maneira apenas aproximada. A impressão relativa à falha na aprendizagem desse conteúdo fica fortalecida quando somamos as respostas incluídas nas categorias *tangencia a resposta correta* e *incorreta*. Juntas, elas perfazem um total de 75,0% das respostas. Não houve nenhuma resposta que pudesse ser considerada como totalmente correta.

A Tabela 1 mostra a frequência das categorias e subcategorias dos *problemas relativos a aspectos formais da escrita* das estudantes. Esses problemas foram classificados em cinco categorias, algumas apresentando subdivisões.

---

<sup>5</sup> Todos os exemplos são fieis à forma como foram escritos, mesmo quando apresentam incorreções.

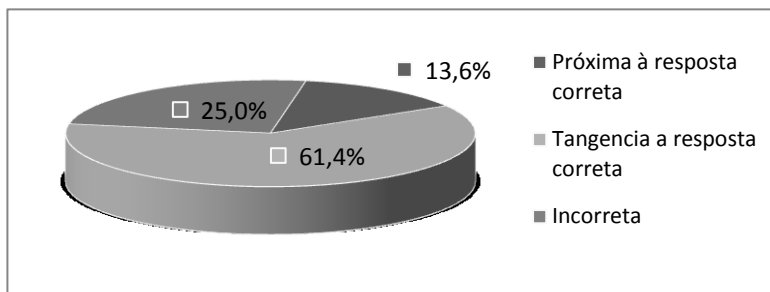


Figura 1: Frequência das respostas em relação às categorias de conteúdo

Tabela 1: Frequência dos problemas relativos aos aspectos formais da escrita das estudantes

Categorias	Subcategorias	Número de sujeitos (%)*
1. Problemas de construção frasal	a) Pontuação	22 (50,0%)
	b) Ausência de paralelismo	15 (34,1%)
	c) Ausência de complemento	03 (6,8%)
2. Impropriedade Vocabular	a) Uso de palavras inadequadas	11 (25,0%)
	b) Repetição inadvertida de palavras	04 (9,1%)
	c) Uso inadequado de pronomes relativos	03 (6,8%)
3. Problemas de grafia / acentuação	Falta de acento/ grafia incorreta	06 (13,6%)
4. Problemas de coesão textual	Uso inadequado de anafórico/ nexos	06 (13,6%)
5. Problemas de concordância e regência verbal e nominal	a) Concordância	05 (11,4%)
	b) Regência	04 (9,1%)

\* Todos os trabalhos analisados apresentaram problemas, sendo incluídos em uma ou mais categorias.

A categoria com maior prevalência foi a de *problemas de construção frasal*. As construções frasais consideradas problemáticas foram aquelas que apresentavam alterações no que diz respeito à forma canônica, sem que houvesse motivo relevante para isso. Essas alterações, via de regra, provocam ambiguidade, não permitem a apreensão do sentido da ideia a ser comunicada ou causam estranhamento (Garcia, 2008). A categoria foi dividida nas seguintes subcategorias: a) *pontuação*; b) *ausência (ou quebra) de paralelismo*; e c) *ausência de complemento*, discutidas na sequência.



a) Os *problemas de pontuação* foram apontados apenas nos casos em que havia violação das regras obrigatórias, estabelecidas pela gramática normativa (Bechara, 2009). Sabe-se que não se constrói um enunciado com palavras e orações em uma disposição caótica. Ao contrário, elas se organizam segundo critérios de dependência e independência sintática e semântica. Sem as marcas que permitem revelar os aspectos prosódicos do enunciado, além da organização sintático-semântica da frase, há prejuízo da função comunicativa (Bechara, 2009).

Na subcategoria *pontuação*, foram incluídos, por exemplo, apostos explicativos sem vírgulas; o uso de vírgula entre termos essenciais da oração (sujeito e verbo); períodos excessivamente longos, sem o emprego de pontos finais. Ocorreram problemas de pontuação em 50% dos textos. Como exemplo, temos a resposta de E24: “[...] a criança enfrenta um novo objeto de conhecimento e este, gera<sup>6</sup> uma acomodação dos esquemas assimiladores; que resultarão na acomodação do conhecimento.” Além de outros problemas, a resposta apresenta separação entre sujeito e predicado por vírgula e uso indevido do ponto e vírgula.

b) *Ausência de paralelismo* foi assinalada nas escritas em que a apresentação de informações similares era feita usando formas gramaticais diferentes, isto é, quando os elementos da mesma hierarquia e função gramaticais não eram expressos por meio do mesmo tipo de construção gramatical, causando estranheza à leitura (Garcia, 2008). Na sequência de um período, por exemplo, uma locução nominal deve apresentar a mesma forma de outra; um verbo, de outro; assim como os termos ligados por uma partícula explicativa. O princípio do paralelismo envolve não só aspectos gramaticais como também estilísticos e semânticos. A ausência de paralelismo, exemplificada no excerto a seguir, foi verificada em 34,1% dos textos. “Ela aprende *através de suas experiências* ou seja *quando* ela pensa sobre ou *quando* a troca entre o objeto e ela pois e *através da interação*” (E9). A estudante não atende à demanda de paralelismo da expressão “ou seja”, utilizando termos diferentes: “através” e “quando”.

---

<sup>6</sup> Para facilitar a identificação dos problemas, nas análises dirigidas apenas a partes das respostas, esses foram marcados em itálico.

c) *Ausência de complemento* foi atribuída aos textos que apresentavam término abrupto de frases, criando problemas de sentido ou quando palavras e expressões, caracterizadas pela transitividade, eram usadas sem complementação (Garcia, 2008). Essa subcategoria esteve presente em 6,8% das escritas. Na resposta apresentada acima, de E9, nota-se que não há complemento na expressão “quando pensa sobre”. Pensa sobre o quê?

A segunda categoria, *impropriedade vocabular*, foi dividida nas seguintes subcategorias:

a) *Uso de palavra inadequada*, marcada quando o sentido da palavra empregada era impróprio para a expressão almejada ou quando era proveniente da oralidade. Essa subcategoria ocorreu em 25% das escritas, como mostra o exemplo da resposta de E6: “[...] Então ele diz que entre essas duas *possui* a mediação, onde o professor serve de mediador para a criança aprender [...]”<sup>7</sup>. Nesse trecho observamos o uso de “possui” ao invés de “ocorre” ou “há”, que seriam palavras mais adequadas ao sentido da frase. A palavra “onde” também está equivocadamente usada para significar “na qual”. Outro exemplo, talvez proveniente da oralidade, pode ser visto na escrita de E20: “[...] Ela aprende quando ela começa a *pensar em cima* do conteúdo [...]”.

b) *Repetição inadvertida de palavra*, verificada em 9,1% dos textos e exemplificada pelo excerto acima, extraído do texto de E20, no qual se nota a repetição da palavra “ela”.

c) *Uso inadequado de pronome relativo “onde/aonde”*, categoria em que foram incluídos os textos que apresentavam *onde* em orações, sem que houvesse necessidade de recuperação de locativo (Bechara, 2009). O percentual de casos desse tipo foi de 6,8. Como exemplo, além daquele do texto de E6, apresentado acima, temos: “[...] o que há é um método pré-estabelecido pelo professor *onde* a criança decora o conteúdo” (E32). Nele, ao invés de “em que” ou “no qual”, foi usado o “onde”.

A terceira categoria, *problemas de grafia/accentuação*, abarcou as dificuldades relativas aos aspectos ortográficos da escrita,

---

<sup>7</sup> Notamos aqui uma confusão, por parte da estudante, entre as ideias de Piaget e de Vygotsky, outro teórico que discute os processos de aprendizagem humana, cujas ideias são também estudadas nos cursos de pedagogia.

incluindo troca e/ou a omissão de letras e falta ou erro de acentuação. Tais problemas estiveram presentes em 13,6% dos textos. Para exemplificar essa categoria, apresentamos os seguintes excertos: “[...] a criança passa por muitas *experiencias* [...]” (E37); “[...] entrando em *desequilibrio* com o novo [...]” (E11); “[...] criando suas próprias hipóteses *a cerca* desta aprendizagem [...]” (E42). É interessante salientar que a maioria dos problemas encontrados era relativa à ausência de acentuação nas palavras proparoxítonas.

Na quarta categoria, foram incluídos os *problemas de coesão* textual relativos ao *uso indevido de nexos e anafóricos*, que compromete a continuidade temática e faz desaparecer o fio condutor da argumentação. Elementos anafóricos (pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, advérbios, etc.) são aqueles que retomam uma informação já expressa no texto e que não podem ser interpretados semanticamente por si sós, mas remetem a outros elementos necessários a sua interpretação (Koch, 2010). Já os nexos são palavras responsáveis pela unidade linguística da frase (Koch, 2010). Essa categoria de problemas apareceu em 13,6% dos textos e pode ser ilustrada pela resposta de E42, que inicia assim: “Aprende de acordo pelo uso *deste* material [...]”.

A quinta categoria diz respeito aos *problemas de concordância e regência verbal e nominal*. Ela foi dividida em duas subcategorias:

a) *Problemas de concordância verbal e nominal*, que surgem quando o vocábulo determinante não se adapta ao gênero, ao número ou à pessoa do vocábulo determinado (Bechara, 2009). Eles incidiram em 11,4% das respostas e podem ser observados no seguinte trecho: “Com conteúdos que *a desperte* mais para as coisas [...]” (E40). O verbo despertar deveria estar na terceira pessoa do plural (“despertem”) para concordar com o substantivo “conteúdos”.

b) *Problemas de regência verbal e nominal*, que ocorrem quando não é respeitado o uso de preposições adequadas para realizar a ligação entre os termos de uma frase (Bechara, 2009). O percentual observado para esta subcategoria foi de 9,1 e ela pode ser verificada no texto de E43: “Tenta compreender as

explicações, tenta *assimilar* seus conhecimentos *com* sua aprendizagem”. Aqui, a preposição adequada ao verbo *assimilar* é *a*. É claro que há outros fatores interferindo na propriedade do que foi dito, mas inegável é que a ideia de *assimilar uma coisa a outra* não está aqui contemplada.

Para testar a hipótese de que a frequência de problemas formais de escrita encontrados nos textos estaria associada ao grau de apropriação do conteúdo por parte das estudantes, essas duas variáveis foram cruzadas. Desejávamos verificar se os textos com menor número de problemas de escrita haviam sido produzidos pelas acadêmicas que tinham maior domínio do conteúdo. O resultado está expresso na Tabela 2. Nela, não observamos uma relação fortemente determinante entre saber o conteúdo e escrevê-lo adequadamente, embora possamos perceber associação entre esses dois aspectos: o único texto sem problemas de forma foi classificado no grupo *resposta próxima à correta*. Além disso, nenhum dos textos colocados nesse grupo apresentou alta frequência de problemas formais.

Tabela 2: Relação entre as categorias de análise relativas ao conteúdo e o número de erros relativos à forma da escrita das estudantes

Quantidade de categorias de erros relativos à forma	Próxima à resposta correta	Tangencia a resposta correta	Incorreta	Total*
5	0	1	2	3
4	1	5	0	6
3	1	1	1	3
2	1	9	4	14
1	2	11	3	16
0	1	0	0	1
TOTAL	6 (13,6 %)	27 (61,4 %)	10 (22,7 %)	43* (97,7 %)

\* A resposta “Não sei” foi excluída da análise.

Alta frequência desses problemas ocorreu em um dos textos do grupo *tangencia a resposta correta* e em dois do grupo *resposta incorreta*. Cada um desses textos apresentou cinco tipos de infração. Em todas as categorias de conteúdo, 50% ou mais das estudantes apresentaram problemas relativos a, pelo menos, duas categorias de forma. Assim, podemos pensar que entender

o conteúdo é importante, mas não essencial para que a resposta escrita seja formalmente correta.

Quanto aos dados das entrevistas, esses revelaram que todas as estudantes, ao serem perguntadas se modificariam algo em seus textos, apontaram problemas e sugeriram mudanças que se referiam a aspectos relacionados ao conteúdo, mudanças essas nem sempre adequadas. Tal fato talvez indique que elas foram levadas a pensar que houvesse problemas de escrita em seus textos, embora tivessem sido avisadas que isso necessariamente não ocorria. Houve apenas duas menções a problemas formais dos textos: uma estudante, equivocadamente, informou que acrescentaria um acento a uma palavra e outra corrigiu o uso de um anafórico. Esse número reduzido de modificações, possivelmente, indica que os problemas dos textos não eram frutos da falta de revisão, pois sete das oito estudantes apresentavam mais de um problema formal em seus escritos e não os perceberam, mesmo após tê-los revisado na entrevista. Os problemas devem, assim, ter sido originados pela incapacidade de utilizar os conhecimentos, sobre as normas da língua escrita, trabalhados durante toda a escolarização básica. A internalização inadequada de tais conhecimentos impediu-as, inclusive, de perceber as impropriedades presentes em seus textos.

Os dados acima apresentados revelam os principais problemas de escrita do grupo de estudantes de Pedagogia que participou desta pesquisa. Consideramos, no entanto, que mostrá-los, em sua frequência, embora importante, não traduz o impacto causado pela leitura dos textos analisados. Ao resumir os problemas em diferentes categorias, processo indispensável para que se pudesse especificar as dificuldades de escrita predominantes na turma, avaliamos que se perdeu a dimensão global da inadequação linguística dos textos examinados, característica que tanto nos desassossega. Assim, resolvemos apresentar a análise detalhada de dois textos, em sua totalidade, indo além da classificação dos seus problemas nas categorias anteriormente estabelecidas, as quais separaram, de maneira artificial, o conteúdo e a forma das escritas. Ao analisar esses elementos em conjunto, em sua indissociabilidade, tivemos a oportunidade de coletar indícios que permitiram inferir aspectos

relativos à lógica de composição das respostas redigidas pelas estudantes. Esse tipo de análise, a nosso ver, produziu resultados mais interessantes e significativos do que aqueles fornecidos pela frequência dos problemas. Tais resultados, ainda que singulares, fornecem-nos pistas sobre os problemas de escrita encontrados e, conseqüentemente, possibilitam a busca de estratégias para combatê-los.

O primeiro texto analisado cita elementos da teoria de Piaget, mas apresenta incorreções e imprecisões, em termos da explicação sobre como a criança aprende na terceira infância:

*Segundo Piaget, a aprendizagem deve ser construída, ou seja, ela é um processo que é esquematizado pelo o aluno, aonde quando recebe algo novo recorre aos seus esquemas já estruturados anteriormente e reorganiza da sua maneira. Neste processo ocorrem alguns desequilíbrios que são fundamentais para que ocorra a aprendizagem. (E4)*

A escrita, como um todo, está confusa, não respondendo objetivamente à pergunta. A estudante parece ter dificuldade para encadear ideias e montar seu argumento. Além disso, apresenta repetição e uso inadequado de algumas palavras, incrementando os problemas de expressão do conteúdo.

O uso da expressão “deve ser” está equivocado, pois Piaget teoriza sobre como a aprendizagem ocorre e não sobre como deve ocorrer. O fato de, na sequência de seu texto, a estudante usar a expressão “ela é”, para explicar o que é esse fenômeno, indica falta de preocupação com o necessário paralelismo entre as duas partes da frase, visando à clareza da exposição da ideia. Sem esse paralelismo, a frase fica incoerente.

Do ponto de vista da teoria de Piaget e da resposta solicitada, seria impreciso afirmar que a aprendizagem é um processo esquematizado pelo aluno, conforme o fez a estudante. Seria mais adequado substituir o verbo “esquematizar” por “realizar” ou “dirigir”, pois parece que E4 desejava enfatizar o papel ativo do aprendiz, uma ideia-chave da teoria piagetiana. Talvez a palavra “esquematizada” tenha sido escolhida sem reflexão, pois o conceito de “esquema” é utilizado por Piaget, embora com outro sentido.

O trecho “aonde quando recebe algo novo recorre aos seus esquemas já estruturados anteriormente e reorganiza da sua maneira” pode ter sido escrito com o objetivo de dizer o seguinte: “quando uma informação nova é encontrada, o sujeito necessita integrá-la ao esquema de informações já estruturadas em sua mente, fazendo isso à sua própria maneira”. Entretanto, o que foi escrito não expressa nitidamente essa ideia.

Nesse mesmo trecho, também parece que E4 enfrentou dificuldade para escolher a palavra mais adequada à explicação do conceito de “esquematização”. Tal dificuldade é sugerida pela provável dúvida, relativa à seleção de um conetivo, que acabou levando ao uso inadvertido de dois, concomitantemente (“aonde” e “quando”), sem que isso fosse depois corrigido. Também, para construir sua explicação, a autora poderia, por exemplo, ter terminado a frase com um ponto final depois de “pelo aluno” e iniciado a próxima assim: “Quando recebe algo novo, o aluno recorre aos seus esquemas[...]”. Poderia, igualmente, ter optado por usar dois pontos, nesse mesmo lugar, assim se expressando: “[...] ela [a aprendizagem] é um processo conduzido pelo próprio aluno: quando recebe algo novo, recorre a esquemas já estruturados anteriormente e reorganiza-os à sua maneira.” Haveria ainda outras possibilidades para aumentar a precisão da informação escrita, ficando, assim, os seguintes questionamentos: por que a estudante não as utilizou? Por não ter suficiente domínio da linguagem escrita para fazer isso? É provável que sim. Ela estava consciente dos problemas de sua resposta? É provável que não.

Embora se possa imaginar que a estudante tenha escrito a resposta para a professora, levando em conta o fato de esta entender o conteúdo abordado, a primeira parece não ter percebido que seu texto não seria claramente inteligível para a segunda, mesmo considerando a possibilidade de fazer inferências sobre o que a estudante queria comunicar em sua resposta. O texto necessitou ser lido diversas vezes para que pudéssemos compreendê-lo e a compreensão alcançada não foi precisa e clara, tendo em vista os problemas de coerência e a falta de conexões entre os seus componentes.

O outro texto submetido à análise foi o seguinte:

*Diz-se que a criança aprende quando cria uma hipótese e entra em conflito com esta. Este aluno deveria ter a autonomia para resolver seus conflitos e o que acontece é o contrário, não há descobertas por si mesma, o que há é um método pré-estabelecido pelo professor onde a criança decora o conteúdo. (E32)*

A escrita dessa estudante também não era adequada, em termos de conteúdo, apresentando, igualmente, graves problemas de coerência, além dos gramaticais, que ficam claros nos aspectos relativos à concordância nominal e ao uso inadequado do pronome relativo “onde”.

A estudante inicia afirmando que “a criança aprende quando cria uma hipótese”, mas não explicita o conteúdo de tal hipótese. Sua ideia ficaria mais precisa se escrevesse algo como: “a criança cria uma hipótese para explicar determinado fenômeno com o qual se depara”. Depois dessa afirmação, a estudante escreve “e entra em conflito”, parecendo indicar que essa é uma consequência lógica da criação da hipótese, ideia equivocada: nem sempre uma hipótese gera conflito; este ocorre apenas quando a hipótese não é confirmada. É a constatação dessa não-confirmação, por meio de informações provenientes do ambiente, que pode gerar o conflito.

O texto, a nosso ver, indica que a estudante compreende esse processo recém-descrito, embora somente o descreva em parte, ocultando elementos informativos importantes para o entendimento da ideia que deseja expressar.

Na sequência, E32 equaciona autonomia com “descobertas por si mesma”, ideia questionável, em termos lógicos. Em seguida, na mesma frase, passa a escrever sobre ensino, abandonando o curso de raciocínio iniciado, que se referia à aprendizagem, sem nenhum aviso ao leitor: “o que há é um método pré-estabelecido pelo professor”. Por fim, a estudante usa mal o pronome relativo “onde”, que se refere a lugar, não sendo adequado, conforme as normas gramaticais, para se referir aos processos utilizados em determinado método. O correto seria escrever: “o que há é um método pré-estabelecido pelo professor no qual a criança decora o conteúdo”. De qualquer forma, a parte final da frase não expressa uma ideia nítida sobre o método, pois volta a se dirigir à aprendizagem por parte do aluno, criando confusão e incoerência.



Os dois textos analisados, de acordo com nosso entendimento, ilustram uma situação preocupante, já que foram escritos por futuras pedagogas, que irão trabalhar a escrita com seus alunos. Por esse motivo, acreditamos ser mandatório que ações pedagógicas sejam realizadas no sentido de levar-lhes a atingir domínio dessa ferramenta, sendo capazes de perceber e analisar problemas relacionados, por exemplo, à incoerência, à imprecisão e à inadequação vocabular, nos textos que escrevem ou leem. Acreditamos que escrever bem deveria estar entre suas preocupações e seus investimentos. No entanto, isso não parece estar acontecendo.

#### DISCUTINDO OS ACHADOS DA PESQUISA

Os achados apresentados expõem os problemas de escrita de uma turma de estudantes de Pedagogia, sugerindo dificuldades de expressar com coerência e exatidão suas ideias, características essenciais em textos acadêmicos argumentativos. As principais dificuldades, em termos formais, foram referentes à construção frasal, especialmente, aquelas ligadas à pontuação e à ausência de paralelismo.

A pontuação é um importante recurso coesivo, sintático e semântico para a construção da textualidade, desempenhando papel essencial na produção de textos inteligíveis. Assim, ao contrário da ideia corrente no senso comum, a pontuação não desempenha a função de ajudar o leitor a respirar. Segundo Chacon (2000, p. 89), os sinais de pontuação envolvem “não apenas a dimensão fônica das estruturas delimitadas por eles, mas também a dimensão semântica dessas estruturas”. Portanto, esses sinais necessitam de atenção especial quando desejamos expressar ideias precisas, como no caso da escrita acadêmica. O uso da pontuação não está relacionado apenas com o conhecimento das regras que a regem, mas depende também do conteúdo do que a escrita quer comunicar.

O paralelismo, por sua vez, também atua na frase com essa mesma função de construção de sentido, bem como o uso de palavras adequadas e precisas. Com vistas à clareza de expressão, também são importantes a concordância e a regência verbais e nominais, o uso de anafóricos, de complementos verbais e nominais, de pronomes relativos. São aspectos

gramaticais cujo conhecimento as participantes desta pesquisa parecem não ter internalizado de maneira suficiente, a ponto de produzir escritas adequadas para expressar seu pensamento, apesar dos anos de estudo dedicados a esses tópicos.

Um texto acadêmico deve apresentar ideias de tal forma que o leitor as interprete o mais fielmente possível, ao contrário do que se pode pretender por meio de outros gêneros textuais, abertos à interpretação do leitor. Quem escreve deve selecionar e organizar o conteúdo e a forma de sua escrita de acordo com a perspectiva do contexto discursivo no qual seu texto está inserido, obedecendo às regras gramaticais e ortográficas da língua que utiliza. Essa é uma tarefa complexa (Jones; Turner; Street, 1999).

Bereiter e Scardamalia (1987) analisaram seu próprio processo de produção textual, que resultou em um livro sobre a psicologia da linguagem escrita. Os autores ilustram com clareza a complexidade de tal processo, advinda da abundância de informações que necessitam considerar, da variedade de objetivos estabelecidos – em alguns momentos, incompatíveis entre si –, além do grande número de questões geradas ao longo da elaboração do trabalho. Na opinião dos autores, os escritores menos experientes não enfrentam as dificuldades decorrentes dessa complexidade, porque abordam a tarefa de uma forma simples: escrevem seus textos da mesma maneira como exporiam um conteúdo oralmente, isto é, sem planejamento explícito.

Bereiter e Scardamalia (1987) criaram dois modelos gerais na tentativa de descrever a forma como diferentes pessoas produzem textos. Segundo explicam, os escritores iniciantes utilizam as habilidades linguísticas adquiridas a partir de sua experiência social (modelo do tipo *knowledge telling* – “conhecimento narrado”): geralmente, iniciam a tarefa de escrita, tão logo recordem as informações que tenham relação com o tipo de texto a ser produzido e sua temática. Tais informações, em geral, são colocadas no texto sem reflexão e sem preocupação com a maneira pela qual o texto será entendido pelo leitor. O processo de escrita é centrado no escritor e isso pode gerar problemas de entendimento.

Ao contrário dos iniciantes, os escritores experientes vão além do emprego dessas habilidades. Eles percebem a

necessidade de realizar sozinhos a tarefa de comunicação que, nas interações sociais, são auxiliadas pela presença de interlocutores. Esses escritores reprocessam os conteúdos a serem comunicados, organizando-os de maneira a torná-los inteligíveis a pessoas ausentes (modelo do tipo *knowledge transforming* – “conhecimento transformado”). O uso desse modelo, conforme Bereiter e Scardamalia (1987), implica em ser capaz de elaborar um texto de maneira a atingir os objetivos desejados, atentando ao produto que vai sendo criado – em termos do conteúdo a ser comunicado e sua coerência – e reconhecendo possíveis falhas e necessidades de reorganização. Assim, esse modelo demanda mais tempo e planejamento inicial, envolvendo controle estratégico e deliberado sobre aspectos do processo de escrita, que geralmente não são percebidos por quem segue o modelo tipo “conhecimento narrado”. Os escritores experientes gastam tempo não só na escrita propriamente dita, mas também idealizando o texto, atividades que podem ser consideradas como resolução de problemas. Esses escritores, então, não apenas escrevem o texto, mas paralelamente escrevem notas, observações, usam símbolos não-verbais, etc. É isso que os diferencia dos escritores iniciantes, que não pensam no conteúdo e na forma de maneira integrada. A escrita de boa qualidade demanda uma via de mão dupla entre estratégias relativas à forma e ao conteúdo. No processo de pensamento do escritor experiente, o planejamento da escrita é consciente e auxiliado por mecanismos autorreguladores. O escritor experiente estabelece objetivos, monitora seu progresso em relação a eles, identifica obstáculos e assim por diante. Ele necessita, obviamente, ter conhecimentos de gramática, ortografia e pontuação e dominar o vocabulário adequado para realizar sua tarefa com sucesso.

Em um texto instigante sobre a relação entre pensamento e escrita, Furlanetto (2001, p. 1) defende a ideia da impossibilidade de se ter “um trabalho na cabeça”, expressão que a autora, como nós, costuma ouvir de alguns de seus estudantes, quando solicitados a apresentar tarefas escritas cuja redação ainda não foi iniciada. Tal afirmativa denota a concepção de que, tendo o conteúdo no pensamento, o texto para expressá-lo estaria pronto.

As ideias de Furlanetto (2001) parecem complementar as de Bereiter e Scardamaglia (1987), no que se refere ao modelo de escrita “conhecimento narrado”, ou seja, aquele que é efetivado sem planejamento. Furlanetto apela para as explicações de Vygotsky (2000) sobre a linguagem interior, para fundamentar sua argumentação, explicando que o trabalho que está na cabeça do escritor está longe de se constituir em um texto adequado para a leitura de outras pessoas. A linguagem interior, que Vygotsky (2000) equaciona com o pensamento, é um tipo de discurso que a pessoa dirige a si mesma, em oposição ao discurso externo, voltado para os outros.

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo, formalmente mais acabada até mesmo que a fala. Nela não há elipses, ao passo que a linguagem interior é cheia delas. Por sua estrutura sintática, a linguagem interior é quase exclusivamente predicativa. Como na linguagem falada, em que nossa sintaxe se torna predicativa naqueles casos em que o sujeito e os termos integrantes da oração a ele relacionados são conhecidos dos interlocutores, a linguagem interior, na qual o sujeito e a situação de conversação são sempre conhecidos do próprio ser pensante, é constituída quase exclusivamente de predicados. [...] O contrário acontece com a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, [...] Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. A passagem da linguagem interior [...] para a linguagem para o outro, requer [...] operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico (Vygotsky, 2000, p. 316-7).

A partir do que foi exposto sobre os processos de escrita, podemos pensar que os textos das estudantes participantes da pesquisa, em sua maioria, enquadram-se no modelo “conhecimento narrado”. Esses escritos, em muitos trechos, parecem se aproximar mais da linguagem interior do que da linguagem exterior, comunicativa (Vygotsky, 2000), pois revelam pouca preocupação com a inteligibilidade, por parte do leitor.

Aos lê-los, tivemos a nítida impressão de que haviam sido produzidos impulsivamente, sem ter passado pelos necessários momentos de planejamento e revisão: o conteúdo das respostas foi redigido à medida que foi sendo pensado, possivelmente sem que houvesse preocupação em comunicar ideias claras, com o auxílio do planejamento de um curso de raciocínio.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquele que escreve um texto argumentativo deve intentar explicitar suas ideias de maneira que outros as compreendam. Não pode escrever o texto para si mesmo, mas deve procurar colocar-se no lugar do leitor, com o propósito de verificar se este entenderia o que quer expressar. Para redigir tal tipo de texto, é preciso planejar a melhor forma de apresentar o que se quer comunicar e isso deve ser conscientemente realizado (Bereiter; Scardamalia, 1987).

Sob o ponto de vista cognitivo, ao escrever, precisamos organizar o pensamento, processo que exige esforço, em termos de atenção, planejamento e reflexão. Esta pesquisa sugere que a turma de estudantes de pedagogia, que dela participou, não realizou tal processo ao redigir a resposta solicitada. Acreditamos que essa situação de escrita impulsiva, sem planejamento ou revisão, é comum entre estudantes, fruto de um ensino que, em geral, não incentiva o pensar, como deveria. O modelo pedagógico predominante em nossas instituições de ensino é o que enfatiza a transmissão de conteúdos, persistindo ao longo dos anos, apesar de inúmeras pesquisas indicarem sua ineficácia para a aprendizagem e sugerirem a necessidade de sua superação (Bereiter; Scardamalia, 1987; Castanho, 2001; Pimenta; Anastasiou, 2002).

Os achados desta investigação sugerem que o modo de escrita das participantes seja considerado como seguindo o modelo de “conhecimento narrado”, pois parece não envolver atividades de planejamento intenso e resolução de problemas, além de não incluir a percepção dos problemas existentes nos textos produzidos. Ainda que a escrita em língua materna tenha sido ensinada a essas estudantes durante muitos anos, parece-

nos plausível pensar que as regras linguísticas, provavelmente abordadas fora de contextos de prática comunicativa, foram internalizadas simplesmente como conhecimentos vazios de sentido e, portanto, sem o potencial para serem efetivamente aplicadas de maneira adequada.

Nosso objetivo foi realizar um diagnóstico dos problemas específicos de escrita de uma turma de estudantes de pedagogia, os quais acreditamos ser comuns entre estudantes desse e de outros cursos universitários, embora a natureza de nossos resultados não permita fazer tal afirmação. O diagnóstico apresentou uma situação inquietante, pelos inúmeros problemas de escrita detectados, principalmente se pensarmos que os textos analisados eram extremamente curtos e que tais problemas poderiam ser multiplicados se o tamanho da produção escrita fosse maior. Assim, entendemos que há necessidade de planejar e implementar intervenções que possam melhorar a qualidade dessa escrita e preparar essas profissionais para suas futuras atividades docentes relativas à escrita.

Segundo os estudos de Bereiter e Scardamalia (1987) e seu grupo de pesquisa, uma forma de intervir na escrita das estudantes seria o ensino aliado à prática de textos. Os pesquisadores afirmam que essas ações podem interferir na qualidade das escritas de estudantes, inclusive tornando-os mais motivados para escrever, por passarem a compreender os processos envolvidos nessa atividade. O ensino da escrita, segundo esses autores, deve voltar-se a mecanismos como planejamento, monitoramento, revisão e avaliação - ideia também proposta por Geraldi (2004), referente ao ensino da Língua Portuguesa.

Pensamos que um ensino que objetive diminuir os problemas dos textos acadêmicos produzidos por universitários deve ser feito de forma a integrar aspectos semânticos e gramaticais, isto é, voltando-se para a totalidade dos textos. As ações pedagógicas que visam à correção de erros formais são importantes, mas, se forem vistas como centrais, podem levar a uma prática que privilegia apenas o saber a respeito da língua. Este, como discutimos anteriormente, é criticado por Geraldi (2002), por não produzir aprendizagens efetivamente aplicáveis à produção de textos adequados.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 37. ed. São Paulo: Companhia Editorial, 2009.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BOLZAN, R. M. *Influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos: análise com base na Teoria da Relevância*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina, 2008.
- CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p.153-163.
- CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização heterogênea da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COSTA, M. L. A. *Piaget e a intervenção psicopedagógica*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.
- CUNHA, N. de B.; SANTOS, A. A. dos. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.
- ENGLISH, F. What do students really say in their essays? Towards a descriptive framework for analysing student writing. In: JONES, C.; TURNER J.; STREET, B. (Ed.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 17-36.
- FURLANETTO, M. M. Tenho um trabalho na cabeça (reflexões sobre a linguagem interior). *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 9-60, 2001.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 26 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 59-79.
- JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Ed.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Philadelphia: John Benjamins, 1999.
- KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARIN, A. J.; GIOVANNI; L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, 2007.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010.

OCHOA, S. O. A.; ARAGÓN, L. A. E. Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica.*, Bogotá, v. 6, n. 3, p. 493-506, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. S. dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002.

SILVA, W. M. da. Articulando saberes sobre o ensino de escrita: conflitos evidentes na prática de ensino. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1., 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM-PILE, 2010, p. 1-1. Disponível em [www.cielli.com.br/downloads/656](http://www.cielli.com.br/downloads/656). Acesso em: 10 jan. 2011.

VIGOTSKI, L. S. [1934] *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

Recebido em 24 de outubro de 2011  
e aceito em 15 de dezembro de 2011.

**Title:** *Diagnosis and analysis of the problems concerning academic writing of Pedagogy students*

**Abstract:** *The paper presents a diagnosis of the problems related to academic writing in a class of Pedagogy students. Short answers to a question concerning a theoretical topic included in the syllabus of a discipline from their course were submitted to content and linguistic analyses, revealing that the majority of students did not answer the question adequately. The main linguistic problems detected were punctuation, lack of parallelism in phrasal constructions and vocabulary impropriety. Detailed analyses of two answers, randomly chosen and aiming at examining the logical reasoning applied to writing, suggest that students did not reflect on what they have written, both in terms of semantic and linguistic organization. The students seemed not to have a clear idea about the fact that writing is a problem-solving process. Such aspect might have contributed to the production of text without the quality expected for future professionals who will be responsible for the teaching of writing and its improvement in children and adults.*

**Keywords:** *Academic writing; psychology of writing; linguistics.*