

## **Sentidos e Significados Atribuídos à Escrita por Estudantes do Curso de Pedagogia após a Finalização do Trabalho de Conclusão de Curso**

**Rejane Maria de Almeida Amorim<sup>1</sup> e Marcelo Macedo Corrêa e Castro<sup>2</sup>**

### **Resumo**

Este artigo apresenta a análise das respostas de cinco concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a um questionário estruturado, por meio do qual se buscou compreender que sentidos e significados atribuíam à escrita acadêmica ao final do curso. A análise foi desenvolvida considerando-se aportes teóricos da psicologia sócio-histórica, tendo Vygotski como autor central. A busca pela compreensão dos sentidos e significados seguiu a metodologia dos núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006). O estudo chegou a quatro núcleos de significação: (1) Eu não sabia escrever; (2) Os trabalhos e provas eram devolvidos com notas, mas nada esclarecendo sobre a forma de escrever; (3) Minha escrita de monografia foi um caminho maravilhoso; e (4) A escrita cobrada ao longo da universidade serviu como suporte para a escrita da monografia.

Palavras-chave: escrita acadêmica; ensino da escrita; significados da escrita

---

1 Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Email: rejane\_almeida@hotmail.com

2 Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Email: mar.castro@globocom

## **Senses and Meanings Attributed by Students to Academic Writing at the end of Teachers' Education Course Final Work**

### **Abstract**

This article presents the analysis of the answers of five students from UFRJ Teachers' Education Course to a structured questionnaire through which we sought to understand the senses and meanings attributed to academic writing at the end of the course. The analysis was based on theoretical framework of socio-historical psychology, with Vygotsky as central author. The search for understanding of the senses and meanings followed the methodology of meaning core (Aguar & Ozella, 2006). The study reached four cores meaning: (1) I didn't know how to write; (2) Papers and tests were returned with grades, but nothing enlightening about how to write; (3) My writing monograph was a wonderful experience; and (4) Writing charged over the university served as support for writing the monograph.

Keywords: academic writing; writing teaching; writing meanings

## **Sentidos y Significados Atribuidos a la Escritura por Estudiantes del Curso de Pedagogía después de la Finalización del Trabajo de Conclusión de Curso**

### **Resumen**

En este artículo se presenta el análisis de las respuestas de cinco estudiantes del Curso de Pedagogía por la UFRJ a un cuestionario estructurado, a través del cual hemos tratado de entender qué sentidos y significados se le habían atribuido a la escritura académica al fin del curso. El análisis ha considerado aportaciones teóricas de la psicología histórico-social, mayormente del autor Vygotsky. La búsqueda de la comprensión de los sentidos y significados siguió la metodología de los núcleos de significación (Aguar & Ozella, 2006). El estudio llegó a cuatro núcleos de significación: (1) Yo no sabía escribir; (2) Las tareas y las pruebas se me las devolvieron con notas, pero sin ningún comentario sobre la forma de escribirseles; (3) La escritura de mi monografía fue un camino maravilloso; y (4) La escritura exigida durante todo el curso universitario sirvió de soporte a la escritura de mi monografía.

Palabras clave: escritura académica; enseñanza de la escritura; significados de la escritura

## Introdução

Em estudos anteriores (Corrêa, 2010; Castro, 2011, 2012, 2014a, 2014b e 2016), nos quais foram investigados, junto aos estudantes e aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, saberes específicos para um consistente ensino de escrita, deparamo-nos, de um lado, com depoimentos que registraram queixas dos professores quanto ao desempenho dos discentes nas atividades de produção de textos acadêmicos, na escrita em provas e nos trabalhos solicitados, e, de outro, com relatos dos estudantes sobre suas dificuldades em acompanhar práticas de escrita próprias do meio acadêmico, bem como a sua insatisfação com a postura da universidade, que não se empenha em colaborar com o desenvolvimento de sua produção textual.

Embora o estudante universitário esteja em contato com os gêneros textuais próprios da academia, estudos (e.g., Dionísio & Fischer, 2011; Fiad, 2011; Marinho, 2010) defendem que esse contato não basta para que ele possa escrever seus textos; é necessário um acompanhamento didático-pedagógico ao longo de sua trajetória universitária.

Nesse sentido, acumulamos relatos em que os estudantes diziam não ter sido preparados para a escrita acadêmica e que ela ainda estava nebulosa para eles, mesmo depois de terem ultrapassado a primeira metade do curso. Além disso, reiteradamente reclamaram de atividades para avaliação, propostas pelos professores, que induziam mais a uma cópia do que a uma releitura ou a uma apropriação dos textos lidos.

Além disso, mesmo havendo uma tendência, nas discussões teóricas e nas pesquisas, de propor mudanças de paradigmas de trabalho com a escrita nos cursos superiores, vemos que, na prática pedagógica dos docentes universitários, ainda predominam a valorização do domínio da norma culta da Língua Portuguesa – no limite, com a perspectiva da higienização dos textos –, bem como a proposição de exercícios de paráfrase.

Em contraposição a tal postura, defendemos que a condição de autoria, com destaque para o desenvolvimento de uma escrita que fortaleça o conhecimento de si mesmo e dos outros, precisa ser perseguida na prática docente, para que os estudantes escrevam sobre o que lhes interessa e sobre suas experiências, a fim de efetivamente relacionarem suas leituras com os aportes teórico-práticos relacionados aos seus estudos.

Em reforço a essa defesa, Feitoza (2009) acredita que, ao ingressar na universidade, os estudantes passam a enfrentar dificuldades e conflitos na sua “constituição letrada”. O primeiro conflito se daria pela ruptura dos gêneros escolares com os gêneros acadêmicos, o que geraria um segundo: a não correspondência dos graduandos às atividades solicitadas, devido à sua falta de conhecimento prévio, o que lhes impediria de ter um engajamento nas práticas discursivas do domínio acadêmico.

Nessa perspectiva, não se pode considerar apenas o domínio de uma área de conhecimento, mas a compreensão da singularidade do processo de aprendizagem

da sua escrita, que requer ir além do diálogo com professores formadores, a fim de alcançar a construção de sentidos e significados configurados pelos estudantes em cada situação que os desafia a escrever.

A convicção de que os maiores obstáculos para que os estudantes ampliem seu domínio da escrita acadêmica se encontram diretamente ligados ao pertencimento à comunidade acadêmica e ao seu respectivo domínio discursivo levou-nos a investir em um diálogo mais aprofundado com os estudantes, balizado pelo caminho de escrita dos seus trabalhos de conclusão de curso. A escolha se apoia em depoimentos de professores e estudantes do curso, que convergem no que se refere a dois pontos: (a) nos percursos de formação dos estudantes, o processo de escrita da monografia<sup>3</sup> é o momento que proporciona condições mais favoráveis para uma atuação mais eficiente dos professores; e (b) a escrita da monografia é o momento em que os estudantes mais se aproximam da condição de autores legitimamente inscritos na comunidade acadêmica.

Nossa análise recai especificamente sobre esse sujeito que assume um papel central em sua construção de conhecimento e que pode, ou não, desdobrar-se em uma boa escrita. Os aspectos utilitaristas e técnicos, largamente sustentados pelo mercado editorial, que prometem uma rápida solução para qualquer dificuldade de escrita, aqui são postos em plano de menor importância, uma vez que só construímos sentidos e significados singularmente, no diálogo constante com nossos sócios (Wallon, 1975), em uma atividade dinâmica, e não mecânica.

Para tanto, focalizamos o momento posterior à experiência da escrita de uma monografia, que, pelas normas da universidade, é confeccionada individualmente e precisa ser defendida perante uma banca composta por três professores, sendo um deles o orientador.

## Referencial teórico

### Escrita acadêmica

No que se refere à escrita acadêmica, nosso trabalho se apoia basicamente em Cabral (2005), Castro (2011, 2012, 2014a, 2014b e 2016), Dionísio e Fischer (2008,

---

3 *Monografia* é o termo usado, na Faculdade de Educação da UFRJ, para designar o trabalho obrigatório de pesquisa, que contém, em geral, de 50 a 100 páginas, apresentado ao final do curso, para exame de uma banca formada por três professores, sendo um deles o orientador.

2011), Fiad (2011), Giovanni e Marin (2007) e Marinho (2010). Das referidas obras, destacamos, para nossa fundamentação, os pontos sobre os quais há consenso amplo.

Em primeiro lugar, apontamos a constatação de que o trabalho realizado pelas escolas de educação básica, no que se refere ao domínio da escrita, não alcança preparar os estudantes para os desafios da produção dos textos demandados por seus professores nos cursos superiores. De fato, desde finais da década de 1970, no Brasil, por força da inserção de provas de redação nos exames de acesso aos cursos superiores, o trabalho com a escrita nas escolas tem sido fortemente orientado para a confecção do gênero textual solicitado nos principais exames. Como sustenta Castro: “[...] o estudante conclui a educação básica razoavelmente adestrado para a confecção de redações de exames de acesso ao ensino superior, mas pouco ou nada preparado para assumir a função/posição de autor em sua produção futura” (2012, p. 15). Em razão dessa atitude e desse limite, tem sido esvaziado o trabalho com a diversidade textual, recomendado pelos documentos de referência para a educação básica, e, em seu lugar, vem se consolidando a prática de treinar os estudantes para a reprodução de redações derivadas de fórmulas.

Em segundo lugar, no caso do Brasil, a transformação gradual do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que têm ingressado nas universidades – decorrente de políticas públicas de inclusão e democratização do acesso às universidades – oferece novos desafios aos seus docentes. A exemplo do que ocorreu com a massificação da educação básica, iniciada no país nos anos 1960, também as tentativas recentes de se trazer para os cursos superiores estudantes oriundos das classes populares ajudam a expor a inadequação, para tais estudantes, das práticas pedagógicas até então consolidadas nos cursos de graduação. Em estudo realizado com foco na escrita de concluintes de curso superior de formação de professores, Giovanni e Marin (2007, pp. 33-34.) destacam um dos resultados frequentes do fracasso das universidades no que tange a lidar com o novo perfil de estudantes de graduação: “Parece de todo apropriado apontar – seguindo essa abordagem teórico-metodológica – que nossos professores formandos pesquisados, até o momento, não conseguiram, de fato, alterar boa parte do *habitus* primário na direção do uso da língua culta”.

Uma reação inicial frequente, que perdura, em alguns casos, até hoje, foi a do estranhamento, por parte dos docentes universitários, no que se refere à escrita dos novos estudantes, que passaram a ser rotulados como portadores de défices. Trata-se de uma reação que, segundo Castro, está “manifestada na resistência em assumir como tarefa dos cursos de graduação e dos profissionais que neles atuam a continuação do trabalho sistemático em prol do desenvolvimento da escrita dos estudantes” (2016, p. 136). Para muitos – talvez, a maioria desses docentes –, a superação dos alegados défices caberia ao próprio transcurso do processo de formação

e aos esforços pessoais dos estudantes, não cabendo, portanto, às universidades o enfrentamento sistemático de tal questão.

Aos poucos, todavia, ao discurso do déficit vem se opondo a defesa de que os estudantes, quando ingressam nos cursos superiores, encontram-se em algum estágio de desenvolvimento da escrita. É o que sustenta Fiad, por exemplo, quando afirma: “Contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (2011, p. 360). O papel das universidades não se esgota na constatação de que este ou aquele estágio é mais ou menos ajustado ao que se espera, mas sim avança, no sentido de identificar que estágios são esses e, a partir daí, adotar estratégias e práticas que permitam aos estudantes não só a superação de limites postos pela sua formação anterior, como também o mais efetivo domínio da escrita acadêmica.

Tal tarefa, contudo, esbarra no aspecto que destacamos em terceiro lugar: o despreparo da própria universidade para ensinar a escrever. Nesse sentido, as demandas para que professores universitários se empenhem em ensinar a escrever acabam por evidenciar que tais profissionais não têm preparo específico para desempenhar tal tarefa e, além disso, resistem a aceitá-la como inerente às suas funções.

Um quarto ponto sobre o qual há consenso, derivado, em boa parte, do terceiro, diz respeito aos gêneros textuais solicitados aos estudantes universitários por seus professores. Como destaca Marinho (2010), os estudantes não são necessariamente orientados a produzir textos que pudessem ser considerados pertencentes ao elenco de gêneros acadêmicos consolidados, como resumos, resenhas, artigos. A maior parte das tarefas de escrita inclui-se na ampla e vaga categoria denominada pela autora de “Trabalho”. Além disso, a produção demandada – seja ou não identificada com um gênero acadêmico – não deriva, na grande maioria dos casos, de um esforço real de investigação. São, como as nomearam Dionísio e Fischer (2011), “ferramentas pedagógicas”, ou seja: textos que servem apenas para que o estudante devolva conteúdos ensinados pelo professor.

Os quatro aspectos convergem para a constatação de que os estudantes que hoje ingressam nos cursos superiores enfrentam a própria falta de preparo para a escrita acadêmica, agravada pela pouca eficiência das práticas pedagógicas universitárias no sentido de fazer com que se tornem de fato membros da comunidade discursiva dominante no meio acadêmico. Como defendem Estrela e Sousa:

Ao ingressarem no Ensino Superior, os alunos integram uma comunidade com práticas de escrita diferenciadas. Se, por um lado, os chamados textos acadêmicos apresentam formatos variados, por outro, têm características transversais: são textos objetivos, com léxico muito

específico, universos de referência próprios das diferentes áreas do saber, e com uma complexidade sintática de nível elevado. Assim, em relação ao Ensino Secundário, os alunos precisam de aprender a escrever num registo diferente: com léxico particular, estruturas sintáticas complexas e operações de textualização próprias de textos com um grande grau de autonomia em relação ao universo pessoal. Torna-se assim necessário socializar os alunos numa comunidade diferente das anteriores com estratégias de comunicação diferenciadas e textos específicos. (2011, p. 261)

Levando em consideração os aspectos aqui mencionados, entendemos que o processo de confecção da monografia mostra-se particularmente adequado para a nossa investigação. Trata-se de um processo longo, em que cada estudante realiza uma investigação, acompanhado, de forma individual, por um docente. Tais condições diminuiriam, em tese, o efeito negativo de diversos fatores aqui apontados como limitações para o ensino-aprendizagem da escrita. A experiência acumulada pelos investigadores, ao longo dos últimos sete anos, comprova que, de fato, a escrita da monografia acaba sendo, em muitos casos, o momento em que os estudantes mais se aproximam de uma produção acadêmica que seja significativa para eles.

### **Sentido e significados na concepção da Psicologia Sócio-histórica**

O homem, na concepção sócio-histórica, é “singular, social e histórico ao mesmo tempo” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 230). Por meio de atividades mediadas, o homem vai produzir sua forma humana, partindo do social, da história e da ideologia. Desse modo, o homem revela o social, constituinte e constituído pelo modo de produção, revelado na e pela atividade que realiza. Por outro lado, revela sua singularidade compartilhando significados sociais e sentidos dentro de seu cotidiano, permeado de novos acontecimentos, novas relações, novas formas de produção e novos inventos.

Interessa-nos, na abordagem dessa concepção, que os sujeitos, ao exercerem uma atividade no mundo, configuram essa realidade externa e não são, portanto, resultado imediato dela; os homens têm a capacidade de configurar a realidade sociocultural. Dessa maneira, impressões, reações, modos de vida não são resultado automático da vivência do homem em sociedade, mas consequência de complexas configurações.

A importância do desenvolvimento da linguagem para a ocorrência desse processo é central, uma vez que nossas relações são mediadas pela palavra (signo linguístico). A palavra qualifica essa característica da condição humana. É pela fala que o outro ganha importância na vida dos sujeitos; é por meio da linguagem que regulamos ações e preparamos os atos a serem consumados.

Para Vygotski (2002), o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, “acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (p. 33).

Desse modo, as mudanças individuais pelas quais os homens passam ao longo de sua vida originam-se no meio social e são mediadas pela linguagem. Como destaca Bakhtin, “o signo ideológico vive graças a sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive de suporte ideológico” (1997, p. 16). A palavra está presente em todos os momentos da vida humana e permeia relações que estão em constante transformação e movimento.

Retomando Vygotski (1998), temos que, para o autor, as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Toda linguagem humana é significada; uma mesma palavra, dita em diferentes contextos, pressupõe muitas interpretações, e estas podem estar carregadas de muitas lembranças e emoções vividas pelo sujeito. O autor afirma ainda que “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (p. 132).

É pela palavra, portanto, que se torna possível compreender o outro e sua ação no mundo. Para Aguiar, “podemos afirmar que as palavras/signos são nossos pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade” (2002, p. 130). A porta de entrada para o universo multifacetado que constitui os sentidos subjetivos é a fala do sujeito.

Compreender a relação complementar entre linguagem e pensamento contribui para o melhor entendimento da fala das estudantes envolvidas no estudo, uma vez que o sujeito, nesta pesquisa, deve ser visto como sujeito singular e produtor, que, por meio da linguagem, imprime à sua escrita o seu caráter subjetivo.

Os significados sociais da palavra não são estáticos, vão sendo alterados historicamente, e isso só ocorre porque o indivíduo participa ativamente do processo de construção social. Essas alterações ou ampliações de significados, em especial da linguagem, podem ser compreendidas segundo as palavras de Marx e Engels, pois, para eles, “a produção de ideias, de representações e da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade mental e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (1979, p. 36).

A perspectiva em relação à discussão sobre significados trazida por Vygotski supera o postulado da imutabilidade do significado da palavra. O autor exemplifica essa posição argumentando que:

A palavra lembra seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra seus moradores. Desse ponto de vista, o significado

da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. (2001, p. 399)

Segundo Vygotski, “o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito” (2001, p. 106). O significado, embora também seja alterado e ampliado ao longo do tempo, é mais estável. Pode ser dicionarizado e é através dele que conseguimos nos comunicar. Dessa maneira, *sentido* e *significado* correspondem a duas categorias que formam um par dialético e não podem ser compreendidas separadamente.

A compreensão da categoria *sentido*, utilizada neste estudo, tem como referência a definição dada por Vygotski, ou seja, o sentido é visto como “a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência” (1998, p. 181). Conforme complementa Aguiar, “o sentido se constitui a partir do confronto entre as significações sociais constituídas na relação dialética entre sentidos e significados vigentes e a vivência pessoal” (2002, p. 105).

Na tentativa de compreender os sentidos, podemos afirmar que o homem, imerso na sociedade, medeia suas relações através de múltiplas significações, vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados.

Não pretendemos, todavia, identificar, nas falas das estudantes, significados compartilháveis e sentidos particulares, mas sim tratar as duas categorias como indissociáveis e sujeitas, em diferentes graus, à instabilidade e à variação. Pretendemos, isto sim, amalgamar significados e sentidos que se constroem nas falas, sem uma determinação prévia de fronteiras de apreensão da realidade e de significação das experiências de vida.

## **Método**

### **Participantes**

Para esta investigação, foram selecionadas como sujeitos as cinco últimas estudantes do curso de Pedagogia que defenderam suas monografias sob orientação de uma das integrantes do nosso grupo de pesquisa, o que nos permitiu concentrar atenção na percepção das estudantes, sem ter de lidar com variações significativas no processo de orientação. Justifica-se também a escolha pelo fato de que as estudantes possuem um perfil semelhante. Estão com idades entre 24 e 34 anos, todas já se encontram trabalhando na área da alfabetização, em escolas

públicas no Rio de Janeiro, e foram, ao longo de sua formação, muito engajadas e comprometidas com os estudos.

Vale ressaltar, porém, que características e singularidades familiares, profissionais, pessoais e educacionais contribuem para a construção dos sentidos e significados que cada uma das estudantes produziu durante sua escrita da monografia. De forma breve e tentando ser fiéis às impressões que cada estudante deixou no percurso de orientação de monografia, apresentamos a seguir traços marcantes de cada uma, construídos a partir de anotações em diários de orientação. Empregamos para designá-las nomes fictícios: Sandra, Daniela, Jaqueline, Cristina e Beatriz.

De forma singular, o fato de Sandra ser bastante cobrada pela sua família e responder a essa cobrança com mais dedicação, a fez mobilizar todos os esforços para a escrita de sua monografia. Das cinco estudantes, é a única cujo pai tem nível universitário. Escolarizou-se com a supervisão constante da família. Seu caminho de escrita foi de muita reescrita e de aproveitamento das leituras que fez na sua trajetória junto ao grupo de pesquisa e das investidas no seu projeto como bolsista de Iniciação Científica. Após a conclusão do curso, entrou no programa de mestrado da universidade e passou em um concurso público para professora das séries iniciais. Os sentidos e significados que atribuía à escrita estavam sempre ancorados em uma desconfiança de que sua produção não estava boa; conviveu com essa voz interior que duvidava da sua produção. Essa maneira de agir foi por um lado positiva, para que encarasse de maneira muito crítica tudo que fazia, mas, por outro lado, acabava deixando-a sempre pouco satisfeita com seus resultados.

Daniela, diferentemente das outras quatro estudantes, é casada, tem um filho que necessita de muitos cuidados e, antes do período de escrita da monografia, passou em um concurso para professora alfabetizadora, tendo tomado posse no cargo. Além dessa carga de atividades e das demandas da escrita monográfica, dedicava-se a atividades ministeriais na igreja que frequenta, ocupação que demandava muitas atividades de escrita de sua parte, o que a fez, por várias vezes, se indagar sobre como sua escrita para a igreja era sempre requisitada, ao passo que na universidade ela não conseguia atingir uma escrita eficiente. Sua postura sempre foi de atrelar suas muitas revisões a essa situação de muitas frentes de trabalho, buscando uma compreensão “piedosa” da orientadora. Para além desses fatores, acreditamos que sua dificuldade em desenvolver uma escrita autônoma esteja no próprio percurso escolar. Daniela relatou que sempre conviveu com um ambiente sem livros e que as escolas pelas quais passou investiram pouco no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

Jaqueline tem um histórico familiar relacionado a muitas restrições financeiras. Depositou em suas atitudes a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso em

qualquer investimento, tendo sido desafiada pela mãe, desde muito cedo, a arcar com as consequências por tudo o que faz. Não atribuíam falhas e dificuldades a qualquer outro fator que não fosse seu próprio esforço; resolvia tudo com leveza e alegria, tanto que resume sua escrita monográfica como sendo “um caminho maravilhoso”. De todas as estudantes envolvidas no estudo, foi a que mais leu. Participou por um tempo curto do grupo de pesquisa, retirando-se porque passou em um concurso para professora das séries iniciais no município do Rio de Janeiro.

Cristina, assim como Jaqueline, vem de uma família com poucos recursos financeiros. Vive em uma comunidade violenta do município do Rio de Janeiro e sua formação sempre esteve ancorada na perspectiva de realização de um sonho familiar. Embora tenha tido dificuldade para escrever, dedicou-se muito, acolheu todas as sugestões e contribuiu com a apresentação de autores que a orientadora não conhecia. Trabalha como monitora em uma escola do seu bairro e encara tudo com muita seriedade. Os sentidos e significados que atribui a sua escrita da monografia estão ancorados em uma resposta positiva ao contato com professores e à realidade intelectual com que convive.

Beatriz estudou em escolas particulares de qualidade mediana do bairro em que reside. Sua dedicação tornou a trajetória escolar mais próxima do desenvolvimento em escrita que a universidade espera de um estudante. Sua maior dificuldade consistiu em delimitar o objeto de pesquisa, porém a escrita e a pesquisa bibliográfica para essa redação foram muito autônomas. Atua como mediadora de um aluno com necessidades educacionais especiais, em um colégio particular de renome do Rio de Janeiro, situação em que desenvolve um trabalho bastante desafiador, e espera crescer na profissão, tendo como espelho suas coordenadoras da escola em que trabalha.

## **Procedimento**

Para ir à busca do processo de constituição dos sentidos e significados que as estudantes atribuem à escrita de seu trabalho monográfico, baseamo-nos inicialmente nas narrativas de cada sujeito durante seu processo de orientação e em mensagens eletrônicas trocadas ao longo de aproximadamente dois anos. Esse acompanhamento constante, precedido da organização de um diário de pesquisa, se constituiu de um aspecto relevante para análise que não pretende ser simplesmente descritiva (Vygotski, 1998). Conseguimos nessa fase entender o que as mobilizava à escrita e os fatores que contribuíam para uma melhor organização de suas tarefas de pesquisa.

As informações nessa fase inicial revelaram dois aspectos singulares de cada estudante, fatores que potencializavam e fatores que dificultavam a sua produção.

Também fomos registrando momentos de paralisação do processo e anotando os motivos que justificavam essa interrupção. Esses registros do que chamamos de diários de pesquisa permitiram a elaboração do perfil de cada estudante, que, após estar concluído, foi enviado para cada uma, a fim de avaliarem e alterarem o relato, caso desejassem.

Além de todo o contato com as estudantes, do trabalho final concluído e das inúmeras conversas e trocas de mensagens escritas sobre as dificuldades encontradas no percurso, sobretudo dos elementos que potencializavam sua produção, precisávamos de um instrumento de pesquisa que conseguisse equalizar a temática e do qual pudéssemos ter a elaboração de respostas a questões recorrentes em suas percepções acerca da escrita da monografia.

Para conseguir investir em uma análise que pudesse nos dar essas informações em um mesmo momento e em um mesmo instrumento, elaboramos três questões, que foram respondidas por meio de uma rede social no final do segundo semestre de 2015. Nesta época quatro estudantes responderam após a defesa de suas monografias e uma ainda estava no processo de correção final de seu trabalho. Portanto, é desse material escrito que nos valem para esta pesquisa. As questões foram as seguintes:

- 1 - Como foi seu percurso de escrita durante o curso de Pedagogia?
- 2 - Como foi o percurso de escrita de sua monografia?
- 3 - Revendo o seu percurso de atividades escritas no curso de Pedagogia e o que exigiam de você, comente sobre o processo de escrita de sua monografia, indicando quais os pontos convergentes e divergentes dessas duas escritas (durante o curso e no final).

## **Análise dos núcleos de significação**

A análise das informações seguiu um caminho metodológico baseado na identificação de Núcleos de Significação, inspirada em Aguiar e Ozella (2006), que buscam revelar o modo de pensar, agir e sentir das estudantes, partindo de um movimento dialético advindo da sua atividade de escrita de uma monografia de final de curso.

Realizamos muitas leituras “flutuantes e recorrentes” (Aguiar & Ozella, 2006), para que pudéssemos nos familiarizar com seus conteúdos e realizássemos um primeiro movimento de análise, compreendendo que a palavra com significado é o ponto de partida no momento ainda empírico da pesquisa (Aguiar, 2002). Dessas leituras e seguindo nosso método, organizamos e destacamos os indicadores para a construção dos Núcleos de Significação. Esses indicadores são trechos das

respostas dadas que foram aglutinados por aspectos similares, mais emocionados, frequentes, complementares e contraditórios. Esta fase da pesquisa possibilitou encontrar indicadores de seus sentidos e significados em grande número, com uma variedade de temáticas. Partindo desses indicadores, realizamos mais um movimento, que foi a organização da nucleação, atentos para não diluir a informação que expressava os pontos mais relevantes e que trouxeram implicações para os sujeitos da pesquisa.

Essa articulação de indicadores destacados das respostas resultou na organização de quatro núcleos de significação, de modo que nos conduziu a um número reduzido de temas aglutinados pela complementaridade, similaridade e contradição, e que correspondem às maneiras pelas quais suas escritas foram sendo significadas.

Os núcleos foram nomeados com frases retiradas das falas das estudantes, seguindo a orientação do próprio método adotado, que pretende, desde sua nomenclatura, ser fiel à percepção dos sujeitos.

### **Eu não sabia escrever<sup>4</sup>**

O primeiro núcleo de significação, nomeado a partir da resposta dada à primeira questão por Sandra, foi bastante fortalecido pelas outras estudantes, uma vez que, de formas diferentes, todas afirmam ter enfrentado grande dificuldade com os novos gêneros de texto exigidos pela academia.

Dentro deste núcleo, encontramos as seguintes afirmações, que correspondem à preparação das estudantes para a escrita acadêmica, estando seus sentidos e significados relacionados a uma primeira impressão que conseguiram reter do momento de transição da escrita no ensino médio para a da universidade:

**Sandra:** [...] eu não sabia escrever, não tinha segurança em escrever, os trabalhos das disciplinas eram complexos.<sup>5</sup>

**Daniela:** [...] minha escrita era mais voltada para responder as questões das avaliações, de forma coerente, mas objetiva.

**Jaqueline:** [...] foi um choque bem grande lidar com a leitura de textos acadêmicos e mais ainda escrevê-los. Sempre fui boa aluna em produção de texto na escola, porém o “gênero”(?) acadêmico era muito diferente e complexo! Cheguei a me sentir bem incapaz. Lia, relia, “rrelia” e pouco entendia.

---

4 Frase retirada da fala de Sandra.

5 Mantivemos, sem alterações, a respostas escritas pelas estudantes no instrumento de pesquisa.

**Cristina:** Cheguei à faculdade com uma escrita precária, devido à ausência de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

**Beatriz:** Nos primeiros períodos a imaturidade e falta de conhecimento técnico e acadêmico me deixaram insegura.

Retomando Vygotski (1998), podemos afirmar que as estudantes, imersas na atividade de escrita acadêmica, medeiam suas relações com esta por meio de múltiplas significações, vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados. A nova demanda de escrita requer outro entendimento, diferente daqueles necessários na educação básica.

Elementos concretos da definição de Vygotski aparecem nesse primeiro núcleo, quando as estudantes recuperam suas trajetórias antes da universidade e esboçam como percebem os sentidos e significados de suas escritas no primeiro momento após o ingresso no ensino superior. A afirmação de Beatriz de que “foi um choque” nos dá a dimensão da dificuldade com que essa nova escrita é significada pelas estudantes.

Jaqueline vai esclarecer como lidou com isso no primeiro semestre do curso: “Levei algumas ‘bronzas’, por exemplo, no primeiro trabalho no primeiro período em que, totalmente leiga, usei a Wikipédia! Meu mundo acadêmico caiu! (risos)”.

Beatriz conta que seus progressos derivaram de reconhecer “que era uma aluna que precisava investir mais na escrita e na leitura” e do “apoio de alguns professores que devolviam os trabalhos corrigidos e não só com a nota”.

Para Cristina, o fato de ter reconhecido as falhas em seu processo educacional em relação à escrita a fez dar mais atenção a essa nova atividade. De fato, durante o percurso de escrita de sua monografia, a estudante solicitou a tese de doutorado da orientadora para ler. Disse que, ao se deparar com uma forma de escrita científica, iria reter as nuances desse novo domínio discursivo e estaria mais bem preparada. Também foi notório seu envolvimento com leituras e reescrita.

Os sentidos e significados atribuídos pelas estudantes não podem jamais ser inteiramente partilhados. Advêm de histórias de vida distintas, que, imbricadas com o contexto da universidade, geram uma “insegurança”, nas palavras de Sandra e de Beatriz. O que as aproxima é o fato de todas reconhecerem o seu pouco preparo para aquela escrita, o choque com a novidade e o reconhecimento de que os investimentos iniciais para enfrentar o desafio da nova escrita não trouxeram bons resultados.

Temos, neste primeiro núcleo de significação, pistas consistentes para pensar em ações logo no início do curso de Pedagogia, no sentido de proporcionar auxílio para que os estudantes enfrentem as novas dimensões de escrita com que terão de lidar. Tais pistas confirmam o que as pesquisas citadas já apontaram: os estudantes, de acordo com sua própria percepção, ingressam nos cursos superiores sem o necessário preparo para começar a produzir textos acadêmicos.

## Os trabalhos e provas eram devolvidos com notas, mas nada esclarecendo sobre a forma de escrever<sup>6</sup>

Este segundo núcleo de significação emerge de respostas que remetem a outro traço igualmente constante nos estudos sobre escrita acadêmica: a heterogeneidade das propostas de produção textual, bem como das ações de avaliação de trabalhos escritos por parte dos professores.

De forma bastante radical, Sandra informa que “quase não havia orientação sobre a estrutura do trabalho”. Já Daniela, seguindo linha semelhante, primeiro enfatiza: “Não houve disciplinas e/ou professores que se voltassem para orientação e o aperfeiçoamento de uma redação”. Logo adiante, abre uma ressalva, mas mantém a percepção de ter tido de seus professores menos orientação do que precisava: “acredito que algumas avaliações me foram significativas, no sentido de me levar a problematizar e repensar ações e ensinamentos, mas no que tange a minha escrita, elas não foram tão significativas, como eu precisava”.

Jaqueline, por seu turno, introduz um novo elemento à crítica, distinguindo as intervenções dos docentes em dois tipos: as diretamente relacionadas ao conteúdo do texto e as referentes à sua forma. Segundo a estudante, ao longo do curso, a maioria dos professores orientava sua escrita acadêmica “de forma satisfatória, principalmente em relação ao conteúdo. Poucos corrigiam eventuais erros gramaticais e agradeço muitíssimo a todos que colaboraram nesses aspectos”.

Em sua fala, Cristina reforça a afirmação de que foram minoritárias as intervenções dos professores, seja para explicar a produção escrita solicitada, seja para explicitar a avaliação realizada, seja ainda para orientar a sua reescrita. Afirma a estudante: “Alguns professores solicitaram tipos de texto como resenha, mas não explicaram como fazer, outros tiveram o cuidado de explicar e devolver os textos para uma segunda escrita, mas minoria”.

Nas respostas de Cristina, contudo, revela-se um aspecto inédito quando ela afirma sobre a atitude dos professores: “não avalio que isso seja ruim, porque nos fez ser independente”. Adiante, todavia, a estudante retoma a crítica anteriormente apresentada e sustenta que “se houvesse uma disciplina específica o resultado dos trabalhos escritos seriam melhores”.

É possível evidenciar, no relato de Cristina, sua forma peculiar de significar os fatos, uma vez que, embora faça a crítica e aponte para uma atitude dos professores que poderia contribuir para seu melhor desempenho, vê nessa ausência de informações sobre o texto solicitado um resultado positivo: a independência.

---

6 Frase retirada da fala de Cristina.

Por fim, a mesma Cristina parece resolver todas as possíveis contradições quando lista os problemas por ela identificados na relação dos professores com a escrita dos estudantes: “não devolução dos trabalhos para reescrita (como disse poucos professores realizaram esse processo); a falta da explicação do como faz ou uma explicação muito superficial; além do diálogo individual sobre essa escrita”.

Para concluir, transcrevemos a resposta de Beatriz, na qual a estudante indica que poucos professores intervêm de forma positiva na produção textual dos discentes, destacando o quanto tais intervenções, quando ocorrem, contribuem para o seu desenvolvimento como produtora de textos: “Contar com o apoio de alguns professores que devolviam os trabalhos corrigidos e não só com a nota, também me ajudou a refletir sobre a escrita e procurar melhorar”.

Retomando o que afirmamos no parágrafo inicial da análise deste núcleo, na percepção das estudantes, as orientações dos professores, tanto para a confecção quanto para a reelaboração de trabalhos escritos, ocorrem em quantidade e variedade insuficientes, fato de que se ressentem as discentes, uma vez que reconhecem o valor positivo das intervenções feitas pelos professores.

### **Minha escrita de monografia foi um caminho maravilhoso<sup>7</sup>**

Os sentidos e significados atribuídos pelas estudantes ao processo de escrita monográfica apontam para um momento subjetivo de crescimento e para um desafio que desperta sentimentos contraditórios. O nome deste núcleo de significação guarda esse misto de emoções e sentimentos gerados em uma situação de desafio. De acordo com Aguiar, “o processo de produção de sentidos [...] pode conter elementos que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar” (2002, p. 105).

Os dois aspectos que dominam este núcleo nas respostas são a dimensão das dificuldades enfrentadas pelas estudantes para construir suas trajetórias na confecção da monografia e a importância das intervenções da orientadora para o sucesso dessa trajetória. Também a satisfação com o resultado do processo de escrita aparece em destaque, como uma compreensível consequência do sucesso atingido. É o que sustentam Sandra, Jaqueline, Cristina e Beatriz.

**Sandra:** Difícil. Duro. Mas no final do processo foi maravilhoso ver nosso trabalho concluído, bem feito e com contribuições importantes para o curso de pedagogia.

---

7 Frase retirada da fala de Jaqueline.

**Jaqueline:** [...] foi um caminho maravilhoso, trabalhoso, e extremamente produtivo! Como sempre deve ocorrer em todas as fases, desde a alfabetização, a leitura constante deu aportes para a escrita. Levei cerca de um ano construindo, “costurando” as teorias, a pesquisa de campo e o meu eu profissional em minha monografia.

**Cristina:** Tudo que eu escrevia era corrigido e devolvido para aprimorar a escrita. Acredito que esse “sistema” de correção acordado com minha orientadora fez toda diferença, porque pude reconhecer erros que não havia notado e aprender o correto.

**Beatriz:** Demorei um pouco para conseguir desenvolver minha escrita no processo de monografia. Começar a escrever era difícil. Com a ajuda da orientadora consegui organizar minhas ideias, através de questionamentos que deveriam ser desenvolvidos sobre o tema.

Daniela, por seu turno, talvez por estar ainda em processo de escrita<sup>8</sup>, não apresentou a mesma avaliação que as demais, colocando em dúvida suas capacidades para escrever e para articular leitura e escrita.

**Daniela:** Meu percurso foi e está sendo árduo. Não tenho (muita) autonomia para escrever, sinto muitas dificuldades para desenvolver a escrita. Considero-me dedicada e esforçada, mas acredito ser necessário conhecimento de regras, técnicas, vocabulário para se ter uma boa escrita. Tenho feito esse trabalho, mas não está sendo fácil. Tenho tentado construir e significar a escrita daquilo que tenho lido, estudado e vivido. Estou sendo desafiada, mas quebro a regra de que todo bom leitor é um bom escritor, pois gosto e considero que leio bastante, mas não escrevo de forma que seja considerada uma excelente escrita.

O fato de Daniela ler muito para organizar sua monografia a fez significar que só isso não bastou para sua escrita se desenvolver, além de evidenciar uma crença de que para escrever bem é preciso ler muito, o que, na verdade, aponta para o estabelecimento de uma relação fechada entre habilidades diferentes.

Sua análise (Daniela), diferentemente das realizadas pelas outras estudantes, foi desenvolvida durante a finalização de seu trabalho, ou seja, as emoções estavam muito afloradas pela urgência de uma conclusão em que enfrentou muitas dificuldades, em especial pelo pouco tempo que dedicava a essa atividade.

Conforme González Rey,

[...] é necessário destacar a importância tanto do sistema de relações em que a experiência acontece quanto outras relações da história do

---

<sup>8</sup> A estudante concluiu com sucesso a escrita da sua monografia, tendo sido aprovada pela banca examinadora.

sujeito, que são muito significativas para ele por fazerem parte do sentido subjetivo ante a experiência atual. (2005, p. 40)

As experiências acadêmicas de Daniela foram sempre marcadas por essa dedicação e esforço, em especial pelo fato de não acreditar que domina os conhecimentos requisitados pela academia para ter uma boa produção. Esse sistema de significações foi transferido para essa atividade, em um esforço para não deixar a desejar, porém, diferentemente de Sandra e Jaqueline, Daniela revela duvidar de seu resultado.

Como os aspectos emocional e cognitivo devem ser compreendidos de forma conjunta, conhecer o que afeta cada uma das estudantes no percurso de escrita nos ajuda a entender melhor o que as mobiliza, quais significados e sentidos estão sendo produzidos em seus processos de mudança. Vygotski (1998) aponta o caminho para a interpretação das emoções geradas durante a transposição do obstáculo que foi a escrita de uma monografia e do relato das estudantes:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, os nossos desejos e necessidades, nosso interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “porquê” da nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (p. 129).

O grande motivo que mobiliza as ações de cada estudante é evidentemente a conclusão de seu curso universitário e a finalização da última tarefa: escrever uma monografia. Se, por um lado, Sandra e Jaqueline qualificam como “maravilhoso” o percurso, seus sentidos não estão relacionados apenas à conclusão dessa tarefa, mas à feitura de um trabalho que guarda a qualidade que desejavam, o que as diferencia das demais.

Independentemente de o trabalho ter uma avaliação excelente para os professores que participaram da banca, ou de ser uma importante contribuição para a academia, podemos perceber que a trajetória singular de amparo, leituras, correções, conversas e todas as ações que compõem uma orientação de monografia deixou nas participantes do estudo marcas que revelam um momento de grande desafio e de potencial avanço na sua escrita.

Temos, neste núcleo de significação, um importante destaque para o processo de escrita. Os sentidos e significados expressos aqui deixam pistas do quanto os espaços acadêmicos que privilegiam o contato direto com o professor e a atenção à produção do aluno deveriam acontecer muito antes do processo de construção da monografia.

## **A escrita cobrada ao longo da universidade serviu como suporte para a escrita da monografia<sup>9</sup>**

Embora este núcleo tenha se originado de uma resposta que avalia positivamente a “escrita cobrada” ao longo da graduação, as respostas das estudantes que a ele mais se relacionam incluem referências importantes quanto aos limites dessa avaliação.

Vygotski aponta que “a escrita deve ser relevante à vida” (1998, p. 79). No caso de que tratamos aqui, enquanto a escrita da monografia é, em geral, caracterizada por um momento em que o estudante escreve sobre uma temática que desperta muito seu interesse, ou seja, é relevante para a sua vida, nas atividades escritas ao longo do curso essa relação nem sempre é atingida e a escrita pode ou não ser encarada como um treino para futuras produções.

Sandra, por exemplo, que já cursava o mestrado em educação quando participou desta pesquisa, sustenta que “ainda me sinto desafiada e insegura ao escrever”. A insegurança a que se refere, contudo, aponta para um outro fator: sua maior responsabilidade como membro da comunidade discursiva da academia e, sobretudo, como produtora de conhecimento. Diz a estudante: “Não é que eu não saiba escrever, mas é sentir que o meu trabalho tem um significado importante no meio acadêmico, ajudará nas leituras sobre a temática na qual estudo e a cobrança quanto à escrita redobra”.

A preocupação de Sandra com os futuros leitores do que vier a produzir revela o quanto compreende a dinâmica de uma pesquisa, que não se faz para si, mas para os outros. À medida que vai analisando seu movimento de ressignificação de um trabalho passado, vai se dando conta das muitas implicações do que produziu.

Vygotski também enfatiza que a linguagem “não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (2001, p. 458). Esse aspecto da teoria sócio-histórica é percebido ao longo de toda a análise e possibilita compreender que a significação dos processos de escrita se faz em um movimento constante de vida das estudantes, que participam sempre ativamente da produção de novos significados e sentidos. À medida que novas demandas e novos desafios se apresentam, como é o caso de Sandra, que cursa o mestrado, sua relação com a escrita se amplia e ressignifica.

As demais participantes reiteram pontos já destacados: a falta de uma orientação maior e mais sistemática, assim como a importância das orientações recebidas. É o caso de Daniela, que, ao comentar convergências e divergências entre a escrita solicitada ao longo do curso e a que se pede na monografia, destaca que elas foram

---

9 Frase retirada da fala de Jaqueline.

“convergentes no sentido de me fazer entender que precisamos ter base teórica e coerência naquilo que vamos desenvolver na escrita”.

Já Cristina, tratando da mesma questão, sustenta que identifica “a ausência de um trabalho do porte da monografia individualmente dentro das outras disciplinas”. Mais adiante, afirma que o “ponto que converge é o fato de serem trabalhos acadêmicos, que exigem uma escrita desse nível”.

É possível compreender que Beatriz ratifica a importância das avaliações feitas pelos professores quando estas contêm orientações para os estudantes: “Acredito no processo de devolução da escrita corrigida, pois assim o aluno consegue refletir e incorporar a escrita crítica ao seu trabalho”. Tal afirmativa permite compreender que Beatriz ampliou sua análise sobre ações que possam contribuir para a melhoria de sua escrita a partir da experiência que teve na orientação de monografia.

## **Considerações finais**

A investigação com as estudantes aponta para nossa reflexão de que o aspecto singular de práticas que priorizem o diálogo individual entre professores e estudantes pode ser uma importante ação a fim de gerar resultados positivos para o desenvolvimento da escrita.

Foi por meio da palavra escrita pelas estudantes que conviveram com uma realidade determinada, na condição de participantes de um processo formativo, em uma mesma instituição de ensino, que tentamos apreender os sentidos e significados por elas atribuídos à escrita de suas monografias.

Dentre as ponderações que esta pesquisa permitiu sustentar, destacamos três, por reforçarem recomendações feitas de forma recorrente na literatura que trata da escrita acadêmica e por entendermos que são fundamentais para a compreensão dos sentidos e significados que as estudantes atribuíram à escrita de suas monografias. São elas:

1 – A necessidade de haver orientação, por parte dos professores, para a elaboração de trabalhos escritos dos seus estudantes. As nuances de significação que as estudantes apontaram constituem uma forte exemplificação do quanto medidas mecânicas e apoiadas em dinâmicas padronizadas pouco farão diferença no seu nível de escrita. As indicações, em suas respostas, de que disciplinas de orientação para a escrita deveriam ser introduzidas no seu percurso de formação são suplantadas pelo destaque dado ao diálogo com os professores durante as disciplinas e, em especial, ao longo do processo de orientação de monografia.

- 2 – A necessidade de a avaliação desses trabalhos indicar com clareza as suas qualidades, tanto as positivas quanto as negativas, bem como os caminhos para a sua reelaboração, que serão, no mais das vezes, caminhos também para a elaboração de melhores versões iniciais de futuros trabalhos escritos.
- 3 – A relevância do diálogo entre professores e estudantes, colocando-se ambos em situação de interlocução, como leitores e escritores de textos próprios, para além dos limites normalmente adotados nos processos de orientação de monografias.

## Referências Bibliográficas

- Aguiar, W. M. J. (2002). Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio histórica. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 95-112). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9ª ed). São Paulo: Hucitec, Annablume.
- Cabral, M. L. (2005). Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior. In L. F. Barbeiro, J. A. Carvalho, J. S. Pimenta & A. C. Silva (Orgs.), *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Castro, M. (2011). Dados de escolarização dos estudantes de Letras e de Pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores. *Fórum Linguístico*, 8(1), 41-54.
- Castro, M. (2012). *Apropriação indébita e autoria na produção textual de estudantes de Pedagogia: elementos para um dimensionamento pedagógico da questão*. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogo sobre diálogos, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Castro, M. (2014a). A Escrita e o seu ensino no Curso de Pedagogia da UFRJ: quem quer ser professor?. In M.J. Carvalho, A. Loureiro, & C. Ferreira (orgs), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de Investigação, Reflexão e Intervenção Interdisciplinar* (pp. 2413-2421). Vila Real: UTAD. Consultado em [https://apps2.utad.pt/files/SPCE2\\_EIXOS\\_BOOK%20CC.pdf](https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf)
- Castro, M. (2014b). Saberes disciplinares para o ensino da escrita no curso de Pedagogia da UFRJ. In A. Moreira, J. Pacheco, J. Morgado, F. Seabra, C. Ferreira, I. Viana ... I. Santos (orgs), *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais* (pp. 2431-2435). Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/30984>
- Castro, M. (2016). A Escrita Acadêmica de Estudantes de Pedagogia na Percepção de seus Professores. In J. A. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro

- (orgs), *SIELP V FIAL Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Fórum Ibero-Americano de Literacias: Atas* (pp. 129-137). Braga. Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/44992>
- Corrêa, P. M. (2010). *O letramento do professor em formação inicial e o futuro como "agente de letramento"* (Dissertação de Mestrado não publicada), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dionísio, M. de L., & Fischer, A. (2008). *A Construção de Literacias/Letramentos no Ensino Superior: Um Modelo Para a Análise de Eventos de Letramento em Contexto Acadêmico*. Comunicação apresentada no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teoria, Métodos, Florianópolis.
- Dionísio, M. L. & Fischer, A. (2011). Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: Objetos de Estudo em Pesquisas Acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, 6(1), 79-93.
- Estrela, A., & Sousa, O. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos Linguísticos*, 19(1), 247-267.
- Feitoza, E. O. (2009). *Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico*. Comunicação apresentada no 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, Campinas.
- Fiad, R. (2011). A Escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN, volume Eletrônico*(nº. Especial), 357-369. Consultado em janeiro, 2017, em <http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>.
- Gonzálvez Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Giovanni, L. M., & Marin, A. J. (2007). Expressão Escrita de Concluintes de Curso Universitário para Formar Professores. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 15-41.
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento Acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 363-386.
- Marx, E., & Engels, F. (1979), *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Livraria Ed. Ciências Humanas Lda.
- Vygotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins.

## Fontes

- Vygotski, L. S.(2002). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Wallon, H. (1975). *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.