ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

LETRAMENTO CIENTÍFICO: ESTUDO COMPARATIVO A RESPEITO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE TRABALHOS ACADÊMICOS NA UNIVERSIDADE[1]

Cientific Literacy: comparative study concerning the written production of academic scientific papers at university

Rafaela Queiroz Moraes Valente[i],
Rute Izabel Simões Conceição[ii]
Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: A partir de uma entrevista feita com um grupo de 18 pesquisadores, (9 da área de Linguística, Letras e Artes/CNPQ e 9 da Área de Ciências Agrárias/CNPQ) investigamos semelhanças e diferenças, a partir da ótica dos orientadores, na concepção do processo de interação entre orientador/orientando no desenvolvimento de trabalhos científicos escritos. A análise qualitativa dos dados (a quantitativa também foi considerada), de cunho interpretativista, fundamentou-se no método indiciário e os resultados permitiram concluir que há mais semelhanças do que diferenças entre os dois grupos, ainda que sejam de Áreas do Conhecimento consideradas muito distintas.

Palavras-chave: Orientação de Trabalhos Científicos. Área de Letras e Área de Ciências Agrárias. Escrita de texto acadêmico.

Abstract: From an interview made with a group of 18 researchers (9 from Linguistics, Letters and Arts Area/ CNPq and 9 from Agricultural Sciences Area/CNPq) we investigated similarities and differences, from the perspective of guiding teachers, in the conception of the interaction process between guiding teacher/guided student in the development of written scientific papers. The qualitative data analysis (quantitative was also considered), of interpretive nature, was based on indiciary method and the results showed that there are more similarities than differences between the two groups, although they are from Knowledge Areas considered very distinct.

Keywords: Scientific Papers Supervision. Letters Area and Agriculture Science Area. Writing in Academic Papers.

Introdução

Geralmente, ao se ler um trabalho que resulta de uma pesquisa científica, não se tem ideia dos caminhos percorridos para se chegar à versão final. Sabe-se, no entanto, que, subjacente ao produto final houve um

[1] Uma outra versão deste trabalho, sob o título "Letramento Científico: estudo comparativo da interação orientador e orientando entre duas áreas do conhecimento CNPq" foi apresentado e publicado (versão alterada nesta publicação) no ENEPE 2013, evento interno da UFGD, oportunidade em que foi premiado como "Melhor Trabalho de Iniciação Científica 2012-2013 e melhor orientação da Área de Linguística, Letras e Artes". O Prêmio foi outorgado pela Pró-reitora de Pesquisa e de Pós-Graduação/UFGD.

intenso processo interativo entre orientador e orientando desenvolvido ao longo do período de orientação (CONCEIÇÃO, 2007). A escrita de um trabalho acadêmico é um processo de letramento que exige grande esforço intelectual dos pesquisadores em formação (os orientandos), e muita paciência e dedicação de professores pesquisadores experientes (orientadores) que assumem a tarefa de orientar o processo investigativo e a redação de trabalhos escritos para a divulgação dos resultados.

Já é do conhecimento público que a maioria dos alunos chega à universidade sem o domínio pleno da escrita de diferentes gêneros, em especial dos gêneros acadêmicos (CONCEIÇÃO, 2000; CONCEIÇÃO e SILVA, 2011; CONCEIÇÃO e ROSA, 2011). Sem o domínio de tais gêneros, no entanto, dificilmente se consegue dar uma resposta adequada às exigências do meio acadêmico que demanda, por exemplo, a publicação de artigos em periódicos como meio de divulgação de resultados obtidos nas investigações científicas, as quais resultam na produção de conhecimentos para a sociedade.

A escrita de um artigo, de um ensaio, ou de uma monografia, entre outros trabalhos científicos, realiza-se por meio de estratégias dialógicas que impõem certas restrições peculiares à esfera de comunicação científica (BAKHTIN, 2003). Além disso, não se chega à produção de um bom texto científico sem antes percorrer um longo caminho investigativo. Em outros termos, o produto final de um trabalho científico envolve geralmente um extenso trabalho de pesquisa, de reflexão, de escrita e de reescritas (CONCEIÇÃO e SILVA, 2011; CONCEIÇÃO e ROSA, 2011).

Nesse percurso de letramento, conforme mencionado, envolvem-se, no mínimo, dois sujeitos responsáveis pelos resultados: o acadêmico e o pesquisador que se ocupa da orientação. Parte-se do princípio que o professor orientador atua como peça chave nesse processo, apresentando, de algum modo, novos gêneros aos orientandos com o intuito de promover o letramento acadêmico do pesquisador em formação, quando este começa a fazer parte da esfera acadêmica (BAKHTIN, 2007). Nesse contexto, considerando a importância do papel exercido pelo orientador, e considerando também a dificuldade que se tem para resgatar o processo interativo que os envolvidos vivenciam, utilizou-se, para a geração de dados, entrevistas[2] com questões respondidas por 18 orientadores experientes.

[2] As entrevistas com orientadores experientes foram realizadas pela orientadora deste trabalho por meio de um questionário que contém 25 questões acerca do processo de orientação. Esclarecemos que os professores que responderam o questionário, além das

As questões propostas visavam ao resgate de parte do processo de orientação, especialmente aquele que diz respeito ao modo como os orientadores de duas grandes Áreas do Conhecimento investigadas (Linguística, Letras e Artes/ Ciências Agrárias), concebem a sua interação com os orientandos no processo de orientação de trabalhos escritos científicos. Pretende-se, com isso, compreender melhor e explicitar parte de uma história que, embora importante, geralmente é desconsiderada, revelando uma lacuna nas pesquisas sobre o processo de orientação e de ensino-aprendizagem da escrita no campo científico.

Fundamentação Teórica

Letramento acadêmico: os gêneros da esfera científica

O termo letramento não é novo, foi encontrado em dicionário de língua portuguesa editado há mais de um século, contudo, seu significado estava restrito à ideia de "adquirir letras ou conhecimentos literários" (SOARES, 2004, p.16). Com a globalização e a facilidade de entrar em contato com escolas e livros, o analfabetismo brasileiro diminuiu significativamente nos últimos 20 anos. O resultado disso implicou em mudanças sociais e culturais para a população. Com isso, a sociedade atual passou, por exemplo, a ser fortemente dependente da escrita e dos desdobramentos sociais e culturais que dela resultam. Também as reflexões atuais a respeito dos letramentos ampliaram-se, passando a importar não só a capacidade de decodificar as letras, mas sobretudo, o uso que pessoas fazem das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais. Com a nova configuração, a expressão letramento passou a ser entendida como "[...] um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita" (SOARES, 2004, p. 66). Nessa perspectiva, mesmo uma pessoa analfabeta pode ser considerada uma pessoa letrada, desde que conviva em um meio em

> [...] que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feitos por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem pra ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva [...], se pede para alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p.24).

respostas, enviaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFGD) autorizando a utilização dos dados.

Cabe destacar também o que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) enfatizam sobre a questão. O documento contextualiza o ensino e a aprendizagem através de gêneros e, além de destacar a importância da construção e da interpretação de textos, contempla a necessidade de o aluno lidar com a linguagem em seus diversos usos. Isso corresponde ao que se pode chamar também de letramento. Bazerman (*apud* LOVATO, 2010, p.4) afirma que "cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre as suas possibilidades pessoais, desenvolvendo habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando". Do mesmo modo, os PCN visam ao ensino e à aprendizagem da língua através dos gêneros textuais, o que significa, em outros termos, esperar que os alunos se tornem letrados e não apenas decodificadores de palavras ou orações.

Conforme Oliveira (2010), o letramento pode ser entendido como uma prática social plural, motivada por princípios de natureza ideológica e se efetiva por meio do trabalho com gêneros. Estes, por sua vez, são entendidos como "instrumentos mediadores de ação humana no mundo". Este trabalho coaduna-se com essa concepção, visto que buscou estudar a mediação feita pelo orientador de trabalho científico no processo de letramento do orientando a respeito dos gêneros acadêmicos.

Em outros termos, a investigação científica e a escrita de trabalhos acadêmicos faz parte do cotidiano da universidade. É nos relatórios finais de iniciação científica, nas dissertações de mestrado, nas teses de doutorado e, principalmente, nos artigos científicos que os resultados das investigações se mostram e são divulgados para a sociedade. O professor universitário, por sua vez, atua como peça fundamental nesse exercício de letramento, favorecendo o contato do orientando com materiais específicos do seu campo de conhecimento, com o intuito de aprofundar o letramento do aluno no campo de sua atuação científica.

Sem o letramento nos gêneros acadêmicos, dificilmente os estudantes universitários (pesquisadores em formação) conseguiriam ter um desempenho adequado às exigências da academia. O fato de uma pessoa saber ler e escrever, não significa que domine os gêneros específicos de todas as esferas pelas quais circula, por isso, a expressão letramento nos gêneros acadêmicos se torna tão importante na universidade.

O conceito de gêneros que dá sustentação a esta investigação, bem como destaque a alguns gêneros específicos considerados básicos para o letramento acadêmico serão objeto de reflexão ao tratar-se, adiante, dos gêneros textuais e do letramento acadêmico.

Gêneros textuais e letramento acadêmico

Com o avanço nas pesquisas universitárias no âmbito da linguagem, as investigações sobre os gêneros textuais escritos ou orais, tornam-se uma condição de sobrevivência no mundo acadêmico.

A discussão a respeito do conceito de gênero certamente passa por Bakhtin (2003). Para o filósofo da linguagem, os gêneros são dinâmicos e flexíveis, efetuam-se através de enunciados e são responsáveis pela comunicação verbal já que organizam nossa fala e nossa escrita. Para o autor, se os gêneros do discurso não existissem, a comunicação verbal seria "praticamente impossível", visto que eles organizam todas as formas de comunicação do nosso cotidiano, tanto as formais, como uma defesa de tese de doutoramento, quanto a mais informais, como uma reunião de orientação de trabalho científico, realizada entre um orientador e um orientando.

Meurer reafirma o conceito de gênero defendido por Bakhtin ao destacar que os gêneros são "tipo específico de texto de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contextos(s) onde é utilizado" (2002, p.18). Nesse mesmo trabalho, Meurer destaca vários gêneros presentes na academia e, assim como Oliveira (2010, p. 328), defende que são unidades que devem ser ensinadas para que haja o efetivo domínio. Neste trabalho, também defende-se que os gêneros acadêmicos precisam ser ensinados na universidade para que o letramento acadêmico ocorra com sucesso, visto que, dentro deste campo, existem diferentes formas e níveis de letramento e incontáveis gêneros textuais circulando.

Devido a essa amplitude, discorrer sobre todos eles torna-se desnecessário para as pretensões deste trabalho. Desse modo, serão destacados somente alguns gêneros que, devido à sua importância no processo inicial de letramento acadêmico e devido à sua função primordial durante toda a vida acadêmica de um pesquisador, são considerados fundamentais: plano de trabalho, fichamento, resumo, resenha e artigo científico.

O plano de trabalho é um gênero que serve para traçar um caminho quando se inicia uma pesquisa. Ele serve para explicitar as ideias, a trajetória a ser percorrida com uma previsão do que se vai abordar, estudar ou pesquisar. Para que haja clareza na organização de uma pesquisa, de um trabalho ou mesmo na apresentação dos resultados de um trabalho científico, é preciso estabelecer ordens e prioridades e, para isso, é preciso montar um plano para fazer uma previsão. Boaventura (1997) alerta para o fato de que, sem um plano, é fácil se perder e não conseguir aprofundar os conhecimentos que uma investigação científica se propõe a fazer:

> Sem plano, há risco de se perder sem se aprofundar em nenhum aspecto e pode-se acabar por fazer um trabalho superficial. [...] Elaborar o plano é ter a exposição mentalmente pronta [...]. Feito o plano, está pronta a estrutura [...]. Elaborar o plano é simplesmente prever o que será comunicado. (BOAVENTURA, p. 9, 1997)

Na mesma perspectiva de Boaventura, Eco (1932, p. 81-82) afirma que o plano de trabalho assumirá uma forma provisória e que depois de feito esclarecerá para você o que você mesmo tem em mente. Após a elaboração do plano de trabalho, normalmente, o investigador sai em busca das leituras que lhe darão um suporte e um aprofundamento a respeito da questão a ser estudada. Os trabalhos acadêmicos resultantes dessa fase são conhecidos como fichamentos.

O fichamento, assim como o plano de trabalho, inicia-se logo no começo de uma pesquisa e resulta da fase de pesquisa bibliográfica. É um gênero geralmente utilizado para se estudar um texto em busca de aprofundar o conhecimento a respeito da questão investigada. Ele serve para registrar informações a respeito das obras que interessam à investigação em processo. No fichamento, podem ser selecionadas citações importantes, com comentários críticos, que servirão de fonte de consulta para a redação de um relatório de pesquisa ou de um artigo científico, por exemplo. O termo "fichamento" nos remete a fichas[3], prática que se modificou quanto ao formato dos registros, atualmente realizada em arquivos digitais no computador. Sobre o fichamento, Eco (1932, p.96), na década de 30, destacou:

> A ficha mais comum e mais indispensável é a de leitura: ou seja, aquela em que você anota com exatidão todas as referências bibliográficas concernentes a um livro ou artigo, explora-lhe o conteúdo, tira deles citações chaves, forma um juízo e faz observações.

É bom lembrar que a alteração do formato do registro no fichamento não alterou o conceito e a utilidade desse gênero textual durante o processo investigativo. Quem não ler e fichar as obras lidas, provavelmente não terá como sustentar sua investigação.

Diferente do fichamento, o resumo é um texto em que o autor expõe as ideias principais de outro texto, sendo claro e objetivo. De acordo Gressler (2003, p.211),

> Um resumo é uma síntese tão curta quanto possível de um texto, que inclui todas as informações essenciais e todas as ideias

[3] É bom lembrar que, na época em que Eco fez essa afirmação, o fichamento era realizado em fichas soltas.

> importantes desse texto. Para se resumir um texto, devem-se selecionar seus pontos mais importantes e relatá-los com poucas e bem escolhidas palavras.

Em consonância com a abordagem de Gressler, e ampliando-a, Gonçalves acrescenta que resumir "depende da razão pela qual se resume. Implica, pois, uma interpretação do texto-base tendo sempre em vista o destinatário. A distinção entre o essencial e o acessório depende da meta, do objetivo [...]" (2012, p.102). É bom lembrar que há vários tipos de resumos, mas um dos mais utilizados no campo científico é o resumo acadêmico que, normalmente, é utilizado no início dos demais trabalhos com o objetivo de apresentar sucintamente o conteúdo tratado no texto completo. É por meio do resumo que o pesquisador pode despertar, ou não, o interesse do leitor para a sua investigação. A propósito, nos eventos científicos, o resumo é o gênero por meio do qual os trabalhos são selecionados para serem apresentados.

Além do plano de trabalho, do fichamento e do resumo, outro gênero bastante utilizado na academia é a resenha crítica. Para Motta-Roth (2001), a resenha é um gênero textual no qual a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre um dado livro ou sobre determinado assunto pesquisado.

Ainda de acordo com Motta Roth (2002, p. 92), o gênero resenha "[...] pode ser considerado como envolvendo um contínuo entre descrição e avaliação [...]". A autora também apresenta um esquema fundamental para resenhas, com uma organização de quatro movimentos: 1) Apresentar o livro: definir um tópico geral do livro, informar o autor e a virtual audiência e ainda inserir o livro na área; 2) Esquematizar o livro: definir o tópico de cada capítulo e citar um material extratexto; 3) Ressaltar as partes do livro: avaliar partes específicas do livro; e, por fim, 4) fornecer a avaliação final do livro: recomendar/desqualificar a obra, ou recomendar, apesar das falhas.

Recomenda-se que em uma resenha deve-se descrever e avaliar uma dada obra a partir do ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre o mesmo assunto. Os comentários devem conectar-se com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o seu entendimento. Desse modo, as resenhas normalmente são polifônicas. Cabe destacar que, num texto científico, a resenha deve ser entendida como uma análise interpretativa de obras que abordam a temática investigada no trabalho em que se está procurando aprofundar os estudos. Em razão disso, é esperado que, ao se resenhar um texto, uma obra ou um conceito no corpo de um trabalho científico, o estudioso contextualize o texto analisado (resenhado) e estabeleça relações

entre o texto em foco e outros textos, autores e ideias que tratam da mesma questão.

Além dos quatros gêneros destacados, há outro que é de primordial importância para pesquisadores experientes, bem como para acadêmicos em processo de letramento nos gêneros da esfera científica: o artigo científico.

Esse gênero é um dos mais exigidos e utilizados na academia. Ele tem como objetivo discutir e apresentar fatos referentes a uma pesquisa. Para sua redação é necessário que se tenha bom domínio dos quatro gêneros anteriormente abordados, isto é, é importante que se saiba fazer um bom plano da produção do artigo (que resulta de uma boa investigação, a qual também já deverá ter seguido um bom plano), é necessário realizar vários fichamentos e resenhas para que se efetive uma revisão bibliográfica adequada a respeito do "estado da arte" da questão pesquisada. A apresentação do trabalho para a publicação ou para um evento científico é feita, conforme já destacado, por meio do resumo conciso e claro do trabalho. O artigo, portanto, geralmente é um dos produtos finais de uma pesquisa[4]. Conforme Marconi & Lakatos (1990, p.231), "esse tipo de trabalho proporciona não só a ampliação de conhecimentos como também a compreensão de certas questões". O principal veículo de publicação desse gênero são os periódicos científicos[5]. Dentre as várias razões para se publicar, a principal está no fato de que é por meio da publicação que o pesquisador apresenta seu trabalho, transmite à comunidade novas descobertas, conhecimentos e técnicas nas diversas áreas do conhecimento e, com isso, tem aumentado o seu prestígio e o da instituição à qual se vincula (ANDRADE e LIMA, 2007).

O artigo científico é um importante gênero que, por ser publicado em revistas e jornais, ou ser apresentado em congressos, atua como um instrumento mediador de informação e comunicação entre as pessoas presentes na esfera acadêmica/científica. Motta-Roth (2009) aponta sete etapas fundamentais para a construção de um artigo:

> a) seleção de referências bibliográficas relevantes sobre o tema em questão; b) reflexão sobre estudos já realizados sobre tal

[4] Pode também ser feito durante a investigação, para divulgar resultados parciais.

[5] No Brasil, os periódicos científicos são avaliados e recebem uma classificação denominada Qualis: "Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação [...]. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero" (informação disponível: http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis - consultado em março 2014).

> tema; c) delimitação de um problema a ser estudado, que ainda revele lacunas (ou novas direções) a serem investigadas na área de conhecimento; d) elaboração de uma abordagem para exame do problema; e) delimitação e análise de um *corpus* representativo desse universo sobre o qual o estudioso quer se debruçar; f) apresentação e discussão dos resultados obtidos [...] g) conexão com estudos prévios na área de conhecimento em foco, e conclusão que pode levar a generalizações, a partir dos resultados, ou a novos rumos investigativos, em vistas das correções e descobertas que os resultados apontaram (MOTTA-ROTH, 2009 *apud* SOUZA, 2012, p.3).

Como se pôde verificar no decorrer desta exposição, há gêneros fundamentais no processo de formação acadêmica e o domínio deles requer um letramento complexo e amplo. Além disso, deve ser contínuo, pois envolve muitas escritas, correções e reescritas. É no aspecto da correção, da escrita e da reescrita que a interação orientador X orientando mais ganha concretude, força e importância. Para discutir a respeito dessa interação, serão destacadas as principais abordagens que se tem verificado nas publicações acerca da correção de trabalhos escritos.

1. Correção e reescrita

No que diz respeito à correção em geral de trabalhos na escola, o que mais se ouve é que grande parte dos professores tende a corrigir apenas os problemas mais visíveis e superficiais, como erros de gramática, de concordância e de ortografia. Na universidade, no entanto, certamente que uma orientação de trabalho científico que se baseasse em uma relação mecânica e superficial com a escrita, provavelmente não lograria sucesso. O processo da escrita de um texto, especialmente o científico, é longo e geralmente requer muitas intervenções do professor, além de inúmeras reescritas por parte do acadêmico-autor.

A respeito do trabalho específico de correção textual, Serafini (1994) aponta seis princípios:

1. "*A correção não deve ser ambígua*." (p.108). A autora afirma que o problema no texto deve ser apontado ao aluno de forma precisa, para que ele o localize. Ela destaca que é muito comum, nas aulas de redação escolar, os professores apenas colocarem linhas onduladas ao lado do texto, sem especificar exatamente onde o problema se encontra. Caberia indagar se na correção de textos científicos uma intervenção desse nível funcionaria. Certamente que em textos científicos, uma correção ambígua dificultaria muito o avanço no processo de letramento científico. Os dados desta investigação revelaram que 72% dos orientadores entrevistados procuram utilizar diferentes estratégias para minimizar os problemas de ambiguidade

na correção, dentre elas, destacou-se o fato de que, após lerem o trabalho e anotarem os comentários, eles marcam a orientação para discutir as observações mais importantes. Ao se preocuparem não só em corrigir, mas, sobretudo, em "marcar" com o orientando para discutir as observações e tirar as dúvidas, fica indiciada a valorização de uma forma de orientação interativa presencial, que possibilita não só a desambiguização na correção como, sobretudo, o aprofundamento de questões que eventualmente careçam de maior compreensão por parte do orientando. Houve informantes inclusive que, ao serem questionados a respeito de "Quando suas observações escritas no trabalho do orientando **não são atendidas**, você observa que isso ocorre na reescrita por que o orientando...", afirmaram o seguinte:

> Professor 2A[6]: "Não entendeu o que se solicitou ou não teve condições de atender".
>
> Professor 8L: "Discordou da proposta ou não foi capaz de compreendê-la."

Essas afirmações evidenciam duas posições diferentes: a dos pesquisadores que entendem que o problema está na incapacidade do aluno e não na possível ambiguidade de seus comentários; a dos que conseguem perceber e aceitam que pode haver discordância das suas observações por parte do orientando ou pode haver problemas de compreensão (talvez devido às ambiguidades) dos comentários.

2. "*Os erros devem ser reagrupados e catalogados*" (p.109). Serafini afirma que para catalogar os erros é necessária sua identificação e classificação. Convém esclarecer que, na correção de textos científicos, esse procedimento deve ocorrer, principalmente, em relação às questões teóricas e ou metodológicas referentes à pesquisa e, nesse processo, o orientador tem participação importante, visto que ele normalmente tem uma visão mais ampla e profunda da questão investigada que o orientando. Considera-se que esse aspecto da correção revela a experiência e a dedicação do orientador como um diferencial na qualidade do letramento teórico do orientando.

3. "*O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas*." (p.110). O professor deve estimular seus alunos a fazerem análises do texto corrigido, reescritas e releituras para que o texto fique bom. Cabe ressaltar que essa observação de Serafini está mais direcionada para as correções feitas em textos escolares, já que na

[6] O códigos 2A e 8L referem-se, respectivamente, a pesquisadores da Área de Agrárias (2A) e de Letras (8L).

universidade os acadêmicos geralmente têm uma postura de maior responsabilidade quanto ao próprio texto, especialmente, se este se trata de um texto acadêmico. Mesmo assim, merece destaque o fato de que na análise da entrevista, 78 % dos entrevistados demonstrou preocupação quanto ao envolvimento do orientando com o trabalho e afirmaram que grande parte do sucesso na pesquisa depende da disposição, do esforço, do compromisso e do envolvimento do orientando. O pesquisador 8L, no entanto, atenuou a responsabilidade do pesquisador em formação ao ressaltar que, além do orientando esforçado, o sucesso ainda depende do orientador: "Do esforço, do compromisso do orientando e também da **dedicação do orientador** [Grifo nosso]".

4. "*Deve-se corrigir poucos erros em cada texto*." (p.111) Grande parte dos professores, segundo Serafini, corrigem todos os erros de um texto de uma só vez, entretanto, a capacidade do aluno de compreendê-los é limitada. Sendo assim, a correção se torna mais eficaz, segundo a autora, quando é corrigido um pequeno número de falhas por vez, para que o aluno não se perca ou fique desorientado. Essa afirmação da autora também parece estar mais direcionada às correções textuais feitas no ensino Fundamental e Médio, visto que, dentre os professores entrevistados, 67% afirmam que, na primeira versão do trabalho escrito, eles não centram suas correções nos aspectos formais, dando mais importância para os aspectos teóricos, metodológicos e aspectos relacionados à clareza e à adequação ao gênero. Esse procedimento adotado pelos orientadores é, sem dúvida, uma estratégia de classificação de falhas que extrapola o nível da superficialidade textual.

5. "*O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno*" (p.111). O professor deve ter uma postura aberta, sem preconceitos quanto à capacidade do orientando e quanto às possibilidades de haver diferentes olhares para a questão investigada. Na orientação de trabalhos científicos, a aceitação da escrita do texto não parece ser o maior problema, pois o orientador é geralmente visto como o coautor do trabalho. Goldenberg alerta para o fato de que a coautoria, por sua vez, é um aspecto ético dentro de uma pesquisa, e "deve ser dada apenas àqueles que contribuíram intelectual e cientificamente, de maneira significativa, na execução do trabalho" (Goldenberg, 2001, p.1). O que essa última observação indicia é que há casos em que o orientando trabalha com autonomia e escreve o trabalho praticamente sozinho ou é deixado à própria sorte sem grandes contribuições intelectuais do orientador.

6. "*A correção deve ser adequada à capacidade do aluno*" (p.112). Serafini afirma que o professor deve levar em conta a capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar. Quanto ao texto científico, a maior preocupação está em o orientador oferecer indicações a respeito do gênero no qual o trabalho está sendo elaborado, visto que, conforme já foi observado, a maior parte dos acadêmicos geralmente chega à universidade sem o conhecimento deles.

Ainda de acordo com a autora, os três primeiros princípios são características de uma correção eficaz; o quarto é relativo ao trabalho que o aluno realiza, à eficácia da correção e ao trabalho que o aluno deve fazer posteriormente a ela, e os dois últimos são referentes à atitude. Acrescenta-se que os dois últimos estão, sobretudo, relacionados à postura ética que o professor deve assumir na correção de um texto.

Além dos princípios, Serafini (1994) aponta e descreve três tipos de correção: a correção indicativa, a resolutiva e a classificatória. Na correção indicativa o professor marca junto à margem as palavras, frases ou períodos inteiros que apresentam problema. Neste tipo de correção, o texto é alterado muito pouco, geralmente o professor se limita a corrigir falhas ortográficas e lexicais. Nos textos acadêmicos, tal tipo de correção, se utilizada, deve ocorrer na fase de edição do texto[7]. A correção resolutiva é considerada uma correção monofônica e consiste em corrigir o texto e propor a solução. O professor reescreve palavras, frases e períodos problemáticos. Com esse tipo de intervenção, o problema é eliminado pelo professor, que tem a sua opinião prevalecida. E o terceiro tipo, a correção classificatória, consiste numa identificação precisa dos problemas através de uma classificação. O professor identifica e classifica o problema e sugere as modificações, propondo que o aluno corrija sozinho seu texto.

A correção indicativa e a resolutiva, para Serafini, não seguem os princípios básicos de uma correção eficaz. A indicativa, muitas vezes, pode ser ambígua e as falhas não são classificadas nem são apontadas com precisão. Na correção resolutiva, o professor não indica a localização de erro e ainda reescreve as partes problemáticas. Tomando essa atitude, o professor anula o discurso do aluno. Para a autora, a correção que mais respeita os princípios básicos de uma boa correção é a classificatória: o erro é marcado precisamente, não se torna uma correção ambígua; é feito um reagrupamento e uma catalogação dos erros e, por último, é sugerida a

[7] Não obtivemos dados que indiciassem o posicionamento dos entrevistados a respeito dessa questão específica.

correção das partes problemáticas para que o aluno seja estimulado a trabalhar em seu texto.

Ruiz (1998), por sua vez, constatou outro tipo de correção, a qual denominou de textual-interativa. Essa correção, segundo a autora, consiste em comentários longos, escritos no final do texto do aluno em forma de bilhetes ou cartas escritas pelos corretores. Nesses bilhetes, são escritas correções sugeridas pelo professor, elogios referentes ao trabalho e cobranças sobre o que não foi feito. Eles têm o intuito de incentivar a reescrita por parte dos alunos e, por terem um caráter interativo, estabelecem relação direta com o autor do texto.

Dolz & Schneuwly (*apud* GONÇALVES, 2008) propõem que um método de intervenção interativo no texto do aluno se beneficia se for utilizada uma lista de controle/constatações. Essa lista de controle, de acordo com Gonçalves (2008), possibilita ao professor intervir no texto do aluno num processo dialógico, após a aplicação de uma sequência didática.

Conceição (2013)[8], analisando vários tipos de correções textuais, aponta, em suas pesquisas, que não se pode afirmar que um tipo é melhor que o outro, pois, na correção de um texto, os vários tipos não são excludentes, pelo contrário, geralmente o mais eficaz é uma junção dos vários tipos de correções para haver clareza e precisão nos comentários. A autora chama esse tipo de *correção misto-discursiva*[9]. Neste caso, o corretor utiliza-se de forma combinada de mais de um tipo de correção, levando em conta que todas as correções têm seu grau de importância e se completam reciprocamente. Combina-se, por exemplo, a correção indicativa (o corretor mostra onde há o problema circulando-o) com a classificatória (o corretor descreve e classifica o problema do ponto de vista discursivo) e a textual-interativa (o corretor dialoga com o escrevente desafiando-o a realizar a correção e a reescrever o texto). Pode-se, ainda, elaborar listas de constatação que servem para o aluno guiar-se na autocorreção, identificando, antecipadamente, antes da correção do professor, várias falhas no seu texto, conforme defende Gonçalves (2008).

Certamente que o sucesso da correção vai depender da sua adequação aos objetivos do professor e ao gênero trabalhado. Se a adequação for boa, a correção pode se tornar eficaz e produtiva.

[8] Apostila produzida pela docente para as aulas da disciplina Escrita e Ensino/UFGD e discutida durante seção de orientação.

[9] A descrição detalhada desse tipo de correção aparecerá em capítulo de livro a ser publicado pela autora em 2014 (no prelo).

Ao discutir a questão da correção, toca-se na questão da interação. A interação é um processo de mediação por meio de linguagem verbal e/ou não verbal, e seu principal produto é a palavra, o dialogismo, que se manifesta através de textos que circulam nas esferas da comunicação. O ser humano deve ser entendido como ser interativo, que constrói seu conhecimento, aprende e desenvolve-se através de suas ações sociais. Nessa perspectiva, Benedetti (2012, p.2), ancorada em Vygotsky (1984), defende que "o sujeito constitui-se nas interações estabelecidas com o meio, apropriando-se dos bens culturais e das experiências vivenciadas pela humanidade através dessas interações." Nesse sentido, o domínio de um certo gênero pode ser atribuído ao comportamento social que, em grande parte dos casos, são aprendidos na relação dialógica entre orientando x orientador.

Seguindo a perspectiva sociointeracionista, Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento humano se dá através de processos de interação e de mediação entre parceiros sociais. Nessa abordagem, a aquisição de conhecimento acontece na interação do sujeito com o meio e, nesse contexto, o "outro", o parceiro mais desenvolvido, funciona como um mediador que pode ajudar a alavancar o processo de compreensão do parceiro menos experiente. Nesse caso, o orientador de trabalhos científicos funcionaria como o parceiro mais experiente que, ao atuar proativamente na orientação, pode auxiliar o orientando a produzir o letramento eficaz a respeito dos gêneros acadêmicos. Presume-se que, numa orientação em que ocorra uma interação desse nível, pode-se esperar grande avanço na relação de ambos os interactantes: orientador e orientandos.

Metodologia

Considerando o objetivo de descrever e analisar comparativamente o modo como orientadores de trabalhos científicos, de duas grandes Áreas do Conhecimento (CNPQ), veem seu trabalho de orientação e a interação (orientador x orientando), pretende-se elencar as diferenças e semelhanças apontadas pelos orientadores no desenvolvimento da orientação nas duas áreas comparadas, Área de Letras (80000002) e Área de Ciências Agrárias (50000004). A escolha das duas áreas foi motivada pelo fato de concentrarem pesquisadores que têm objetos de investigação bem diverso e, provavelmente, pensam, concebem a escrita por óticas diferentes.

Procurou-se descrever e interpretar o posicionamento dos orientadores, especialmente no tocante ao processo de letramento acadêmico com vistas a descobrir se há diferenças e semelhanças

significativas nos resultados. Com isso, entende-se que os resultados obtidos podem se constituir em mais um instrumento que proporcionará maior conhecimento sobre o processo de letramento na escrita acadêmica e poderá revelar novas estratégias que facilitem o processo de orientação.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pela resposta que 18 pesquisadores (50% de cada Área) experientes na orientação de trabalhos científicos deram a um questionário de entrevista com 25 questões que foram convidados a responder. As questões da entrevista, como um todo, visaram detectar procedimentos facilitadores e/ou complicadores na orientação de trabalhos científicos.

Esta investigação ancorou-se em uma abordagem discursiva dos dados, e as análises ancoraram-se no método indiciário (Ginzburg, 2003). De acordo com Ginzburg, o paradigma indiciário teve sua origem, provavelmente, com o conto oriental "Peregrinação dos três jovens filhos do rei Serendip", em que é contada a história de três irmãos que, interpretando vários indícios, conseguem descrever um animal (um camelo) que nunca tinham visto.

No final do século XIX, Morelli criou o "Método Indiciário de Morelli". Em seus livros, eram descritos registros minuciosos, com várias ilustrações de artistas, cujo objetivo era distinguir os originais das cópias e com isso identificar o verdadeiro autor de cada quadro. É interessante destacar a comparação desenvolvida entre o método indiciário morelliano com o personagem Sherlock Holmes, e o psicanalista Freud. Os três, baseados em indícios imperceptíveis, conseguem descrever fatos reais, captando "uma realidade mais profunda". O fato de os três usarem o método indiciário é explicado por Ginzburg da seguinte forma:

> A resposta, à primeira vista, é muito simples. Freud era um médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se à literatura. Nos três casos, encontra-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo. (GINZBURG, 2003, p.150-151).

Ginzburg deixou em evidência que, assim como os médicos diagnosticam seus pacientes por meio de observação e investigação de sintomas, também o paradigma indiciário permite, a partir da leitura, da interpretação de pistas e de indícios entender realidades às quais não se pode ter acesso direto. É tomando isso como referência que esse método de análise foi utilizado neste trabalho, para ser diagnosticado nas entrevistas os indícios da relação estabelecida entre os pesquisadores/orientadores e

seus orientandos no processo de letramento acadêmico realizado durante a orientação.

Em resumo, pode-se dizer que este método de análise é

> [...] um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, "baixos", forneciam a chave para acender aos produtos mais elevados do espírito humano. (GINZBURG, p.149-150, 2003)

Seguindo essa perspectiva, organizou-se esta investigação percorrendo determinados passos para coletar, analisar e interpretar os dados: foram feitos levantamentos iniciais de dados e foi elaborado um quadro geral das ocorrências agrupadas em categorias que permitiram uma visualização de possíveis recorrências ou singularidades. Estas forneceram pistas para a interpretação e para a possível explicitação dos posicionamentos dos orientadores das duas grandes Áreas do Conhecimento no que diz respeito à interação na produção de trabalhos científicos.

Resultados e discussões

Quanto à formação acadêmica, 94% são doutores e 6% mestres. Salienta-se que 100% dos entrevistados são experientes, o menor tempo de experiência declarado por 5% dos sujeitos, foi de 5 anos de experiência em orientação. 95% atuam em universidades públicas e 5% em universidades particulares brasileiras.

Para organizar a apresentação dos demais resultados, será retomada a ideia central da questão feita aos pesquisadores na entrevista, seguida da quantificação das respostas e da análise e interpretação dos dados.

Na primeira questão analisada, investigou-se qual qualidade os pesquisadores mais prezam em seus orientandos.

Tabela 1: Se você pudesse escolher uma QUALIDADE para seu orientando, qual seria?

OPÇÕES	Frequência Letras	Frequência Agrárias
Orientando esforçado, embora pouco letrado no gênero em questão	89%	78%

Orientado altamente letrado no gênero em questão, ainda que pouco comprometido e pouco esforçado	11%	-
Outro	-	22%

Os dados da tabela 1 revelam que o esforço do orientando para a realização de trabalhos científicos é a qualidade mais importante na ótica da maior parte dos orientadores das duas Áreas (89% na Área de Letras, e 78% na Área de Agrárias). Esses percentuais revelam que há preferência, por parte dos pesquisadores, em orientar alunos esforçados, mesmo que estes sejam pouco letrados no gênero em questão. Isso indicia que, na realização de trabalhos científicos na academia, o envolvimento e a dedicação ao trabalho podem ser mais valorizados que o letramento nos gêneros científicos apresentado pelo estudante sem muito compromisso. Indicia também que os orientadores podem preferir ter mais trabalho em proporcionar o letramento acadêmico do que convencer acadêmicos descomprometidos a se dedicarem aos projetos que pretendem realizar/orientar.

Sabe-se que o exercício do letramento é um processo longo, em que o pesquisador/orientador atua na facilitação e no incentivo do orientando quanto ao contato com os gêneros da esfera acadêmica. Isso implica na sugestão de leituras de diversos livros, teses, artigos e ocupa boa parte do cronograma previsto em um plano de pesquisa. Assim, ainda que pouco letrados, alunos que se esforçam para aprender os gêneros do campo científico acabam se destacando entre os demais. Na Tabela 8 (mais adiante) verifica-se que pode haver uma explicação lógica para essa preferência pelos orientandos dedicados e responsáveis.

Os informantes que optaram pela alternativa "outro", proposta após as alternativas oferecidas na entrevista, também escolheram, de certo modo, o esforço e a dedicação do orientando como qualidade essencial:

> 8A: "Letrado e **comprometido**"
>
> 9A: "O orientado **esforçado**, e letrado no gênero em questão. Qualquer das opções anteriores implica numa redação exclusiva do orientador." [grifo nosso]

A questão seguinte versa sobre o tipo de trabalho que os orientadores solicitam inicialmente.

Tabela 2: Tipo de trabalho escrito que solicita aos orientandos inicialmente

OPÇÕES	Frequência [10] Área Letras	Frequência Agrárias
1. Resenhas das leituras referentes à fundamentação teórica	78%	33%
2. Análises preliminares do *corpus*	22%	-
3. Descrição detalhada do *corpus*	-	-
4. Não costumam pedir trabalhos escritos inicialmente	-	55%
5. Outros	-	12%
Total por Área de Conhecimento	100%	100%

Como se verifica, 100% (78% + 22%) dos pesquisadores da Área de Letras solicitam resenhas a respeito da fundamentação teórica ou análise do material logo no início da pesquisa, o que implica na elaboração de textos escritos; enquanto na Área de Ciências Agrárias apenas 33% afirmaram exigir. A grande maioria dos pesquisadores desta última Área (55%) afirmou que não costuma pedir trabalhos escritos no início da orientação.

Esses dados revelam as diferentes relações mantidas com a escrita durante a orientação de trabalhos científicos em cada uma das Áreas. Tal diferença pode se explicar pelas especificidades de cada uma, conforme se verifica na observação do pesquisador A3, da Área de Ciências Agrárias, que assinalou a alternativa "Outros" e justificou: "Como nossas pesquisas envolvem a instalação de experimentos, costumo *pedir um croqui* de tudo o que será feito no campo ou na casa de vegetação, como tamanho de parcelas, ou número de vasos, os cálculos necessários etc." (Informante A3, Grifo nosso). Na verdade, não se pode afirmar, a partir dos indícios resgatados de A3, que na Área de Agrárias não se solicitam textos, o que se pode dizer é que os gêneros solicitados inicialmente nessa Área (planilhas e cálculos) são diferentes dos gêneros (fichamentos, resenhas, resumos) priorizados na Área de Letras. Deve-se levar em conta que, para a escrita de um trabalho científico, é preciso ser letrado em vários gêneros (plano de

[10] Cabe destacar que as frequências foram calculadas em separado por Área de Conhecimento (Letras/Agrárias) e, após, foram transportadas para a Tabela 1 com o objetivo de facilitar a visualização comparativa dos dados.

trabalho, fichamento, resumo, resenha entre outros), e, nesse sentido, os gêneros solicitados inicialmente na Área de Letras são os mais tradicionais e já direcionam o orientando para a escrita do trabalho científico, enquanto os de Agrárias são mais voltados para o experimento. Talvez isso explique a constatação que a preocupação com o cumprimento dos prazos é mais frequente na Área de Letras, do que na Área de Agrárias, como se verificará na Tabela 6.

Na terceira questão analisada, destacam-se os resultados obtidos a respeito da forma utilizada para a correção dos trabalhos acadêmicos dos orientandos em cada Área.

Tabela 3: Como os pesquisadores costumam corrigir o trabalho de seu orientando

OPÇÕES	Frequência Letras	Frequência Agrárias
Em versão impressa	**45%**	11%
Em arquivo no computador	33%	33%
Em versão impressa e/ou no computador. Tanto faz	11%	**56%**
Depende da parte do trabalho a ser lida	11%	0%

Considerando a Tabela 3, "corrigir os trabalhos em versão impressa" prevaleceu na área de Letras, tendo em vista que 45% dos professores preferem essa opção. Na área de Ciências Agrárias, por sua vez, prevaleceu a opção "tanto faz", indicada por 56%, sendo que a minoria (11%) assinalou que prefere corrigir em versão impressa. Estes dados indiciam que, para a Área de Ciências Agrárias, o meio utilizado para correções de trabalhos não é prioridade. Isto pode ser explicado pelas diferenças entre as Áreas, pelo fato de que nos textos da área de Ciências Agrárias há a presença de muitos gráficos, sendo estes mais práticos para serem visualizados no computador, enquanto na área de Letras, a escrita em si parece ter mais importância e, nesse caso, como se verá a seguir na constatação de Pan e Vilarinho (2008), em uma pesquisa a respeito da leitura de textos em suporte virtual, o texto em meio virtual parece induzir a certos problemas que o texto impresso ajudaria a evitar na redação de um texto científico:

> as principais dificuldades que encontramos na leitura em suporte virtual referem-se à: a) reprodução da leitura linear em um contexto onde o não-linear é a tônica; b) não-aceitação da incerteza (um aspecto fundamental da contemporaneidade), configurada no medo de "se perder"; c) incapacidade de organizar o pensamento na medida em que as informações se multiplicam; d) insegurança quanto ao caminho ou estratégias plausíveis para selecionar o que deve ser lido e em que ordem (PAN e VILARINHO, 2008, p.10).

A questão analisada a seguir procurou investigar a forma de interação utilizada pelos orientadores após a leitura do trabalho escrito pelo orientando.

Tabela 4: Interação após a leitura/correção do texto escrito ou reescrito do orientando (você costuma)

OPÇÕES	Frequência Letras	Frequência Agrárias
Ler sozinho, anotar as orientações e devolvê-lo para a reescrita, independente da fase em que se encontra o trabalho (inicial, mediana ou final).	-	11%
Ler sozinho, anotar as orientações e marcar com o orientando para discutir as observações mais importantes.	**55%**	**78%**
Marcar um dia para ler junto com o orientando para que realize as alterações/reescrita concomitantemente à orientação, independente da fase em que se encontra o trabalho.	18%	-
Marcar um dia para ler junto com o orientando para que realize as alterações/reescrita concomitantemente à orientação, desde que em fase final.	18%	-
Outro. Qual?	9%	11%

A opção com maior frequência nas duas grandes Áreas indicia um processo de correção eficaz, já que a maioria dos orientadores (55% em Letras e 78% em Ciências Agrárias) apesar de ler o texto sozinho inicialmente e anotar as orientações, posteriormente marca com o orientando para discutir as observações mais importantes. Nessa estratégia

de correção, destaca-se a interação presencial, em que o pesquisador e o orientando podem interagir face a face, fator que facilita a desambiguização de problemas nas anotações/correções e o aprofundamento das reflexões. A interação presencial é um fator que não foi discutido na literatura resenhada a respeito dos diferentes tipos de correção verificados pelos estudiosos da questão (Serafini, 1994; Ruiz; 1998).

Sabe-se que as correções de texto envolvem um conjunto de intervenções que o professor faz com o objetivo de apontar sugestões para a reescrita. Assim, a reescrita é o passo seguinte à correção do texto pelo orientador. Menegassi, ao abordar o tema, afirma que

> [...] nos processos de revisão nasce a reescrita, que leva a modificações no texto inicial [...]. Por isso essa concepção de escrita é conhecida como "trabalho", pois dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto, por isso mesmo, ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva de escrita [...] (2008, p.5).

Vale a pena destacar que esse processo de interação, em que o pesquisador atua como o parceiro experiente e estimula seu orientando a alcançar seu desenvolvimento potencial, pode-se interpretar como uma atuação positiva no que Vygotsky chama de Zona Proximal de Desenvolvimento.

Corrigir trabalhos científicos é uma tarefa trabalhosa, em que o orientador precisa dedicar boa parte de seu tempo e de sua concentração em várias leituras e anotações propondo reflexões para o aluno reescrever seu texto de forma a atender com eficácia às exigências do trabalho realizado. Na questão a seguir, investigou-se quanto tempo o professor orientador de cada Área costuma demorar para corrigir o trabalho do orientando.

Tabela 5: Média de tempo para o orientador devolver o trabalho corrigido

OPÇÕES	Frequência Letras	Frequência Agrárias
Mais ou menos uma semana	**78%**	**67%**
Mais ou menos duas semanas	11%	33%
Mais ou menos um mês	-	-

Geralmente mais de um mês em razão do acúmulo de compromissos	-	-
Dificilmente com menos de um mês	-	-
Outro	11%	-
Total por Área de Conhecimento	100%	100%

Considerando os dados da Tabela 5, os orientadores, em ambas as Áreas, parecem demonstrar compromisso e dedicação nessa tarefa, visto que a maioria (Letras 78% e Ciências Agrárias 67%) afirmou devolver o trabalho com as correções para a reescrita com mais ou menos uma semana. A observação do pesquisador 8L, no entanto, indicia que nem sempre os prazos são cumpridos de forma ideal como parece apontar a tabela 5:

> O prazo de devolução varia, naturalmente, de acordo com os compromissos que eu tiver, mas depende, principalmente, da **pontualidade do orientando** (mais rigor em cumprir a expectativa do prazo de entrega por parte do orientando, mais rigor no prazo de devolução por parte do orientador, isto é, não aprecio que os orientandos me submetam às suas próprias agendas).

Investigou-se também como os pesquisadores se relacionam com o cumprimento dos prazos para a entrega do trabalho final.

Tabela 6: Cumprimento dos prazos para o término do trabalho

OPÇÕES	Frequência Letras	Frequência Agrárias
Sempre cumprem o prazo	**56%**	25%
Nunca cumprem o prazo	-	12,5%
Geralmente cumprem o prazo	44%	**50%**
Às vezes cumprem o prazo	-	12,5%
Total por Área de Conhecimento	100%	100%

A Tabela 6 indica que o cumprimento do prazo para entrega do trabalho final é visto de diferentes maneiras em cada uma das Áreas investigadas. Na Área de Letras parece haver maior rigidez quanto ao

cumprimento dos prazos do que na Área de Agrárias (56% da Área de Letras afirmaram sempre cumprir o prazo e o restante, 44%, geralmente cumpre). Atente-se para o fato de que o trabalho final, especialmente nos casos de iniciação científica, é, obrigatoriamente, um texto escrito, geralmente no gênero artigo científico. Na Área de Ciências Agrárias, 25% afirmaram sempre cumprir o prazo e a maioria (50%) afirmou geralmente cumprir. Os demais, 25% (12,5 % e 12,5%), afirmaram nunca cumprir o prazo ou às vezes cumpri-lo. Essas duas opções não foram marcadas pelos pesquisadores da Área de Letras. Isso indicia que a questão da entrega do texto escrito final parece ser mais determinante na Área de Letras do que na Área de Agrárias. Assim, parece não ser admissível para a Área de Letras o não cumprimento dos prazos para a entrega do "texto" escrito final. Por outro lado, indicia que alguns pesquisadores da Área de Ciências Agrárias dão mais importância à experiência em si, realizada em campo, evidenciando que o texto final pode não ser o mais importante em alguns casos. Confirmando esses indícios, vale destacar a fala do pesquisador A9, da Área de Ciências Agrárias, que assinalou a alternativa "outros", quando perguntado o motivo pelo qual não cumpre o prazo para a entrega do trabalho escrito final: "Atraso no cronograma de desenvolvimento da parte experimental que inviabiliza a conclusão dos trabalhos na data prevista". Não se pode esquecer que o cumprimento de prazos é estabelecido por instituições que financiam a pesquisa, como CAPES, CNPq, Fundações de Apoio à Pesquisa, entre outros. Todo projeto, por sua vez, deve seguir um cronograma, que fica por conta dos pesquisadores (orientador e orientando) fazerem cumprir. Há que se ressalvar que essa questão de cumprimento de prazos, além de uma questão de responsabilidade pessoal, também envolve uma questão de letramento. Os orientandos, principalmente os de iniciação científica, geralmente desconhecem o rigor das exigências, de maneira que se o orientador não deixar bem clara a importância do cumprimento, pode-se correr o risco de descumprir prazos devido à imaturidade do acadêmico que, apesar de conhecer o cronograma de sua pesquisa, nem sempre se dá conta (em tempo hábil) das consequências do seu descumprimento.

Para analisar o motivo pelo qual alguns orientandos não conseguem cumprir o prazo de entrega do trabalho final, segundo a ótica dos orientadores, a questão a seguir foi reveladora.

Tabela 7: Motivos para o não cumprimento do prazo pelo orientando

OPÇÕES	Frequência Letras	Frequência Agrárias

	Opção 1	Opção 2	Opção 1	Opção 2
Falta de compromisso e de autonomia do orientando que não realiza as escrita/reescritas necessárias.	**45%**	22%	**33%**	-
Falta de tempo do orientador em dirimir as dúvidas do orientando	-	11%	-	-
Esquecimento, por parte do orientador, de exigir o cumprimento dos prazos	11%	-	-	-
Baixo nível de letramento do orientando, no que diz respeito à questão investigada	-	-	-	-
Complexidade da questão investigada	11%	-	-	11%
Incompreensão teórico-metodológica da questão investigada, por parte do orientando.	-	11%	-	22%
Outros	11%	-	**45%**	11%
Total por Área de Conhecimento	78%	44%	78%	44%

Para esta análise, são demonstrados apenas os quantitativos das alternativas que mais foram escolhidas como opção 1 e 2, por serem as mais valorizadas pelos pesquisadores entrevistados[11].

A maior frequência das opções para explicar o não cumprimento do prazo pelo orientando apontam para a falta de compromisso ou a incompreensão teórico-metodológica por parte do orientando. Essas duas opções evidenciam que os orientadores das duas grandes Áreas, quando não cumprem o prazo estabelecido para finalizar a orientação, na maioria das vezes, entendem que é por culpa do orientando, seja pela falta de compromisso destes, por não realizarem as escritas e reescritas necessárias, seja pela incompreensão teórico-metodológica da questão investigada ou,

[11] O somatório dos percentuais da opção 1 (Tabela 7) alcançou 78%[11] nas duas Áreas e não 100% como seria o esperado, visto que houve 2 pesquisadores de cada Área que não indicaram nenhum número dentre as alternativas apresentadas. Na opção número 2, obteve-se o percentual de 44% na área de Agrárias e na Área de Letras, levando em conta que 5 pesquisadores de cada Área deixaram de indicar uma segunda opção.

ainda, devido a um fato inesperado, conforme destacou o pesquisador 3A. Neste ultimo caso, ainda assim, a responsabilidade do não cumprimento é atribuída ao orientando. Essa percepção foi reforçada na observação feita por vários pesquisadores que assinalaram a opção "outros" e justificaram, conforme se verifica a seguir:

> *Pesquisador 1A*: "da **falta de conhecimento do orientado** para efetuar revisão bibliográfica, interpretar e discutir resultados com base na literatura".
>
> *Professor 3A*: "Por **motivo de força maior** como doença, gestação e até por roubo de notebook **do orientado**".
>
> *Professor 4A*: "**Inexperiência e falta de capacidade de redigir** texto científico. Muitas especulações são feitas sem embasamento ou lastro científico, resultante da falta de leitura de artigos científicos".
>
> *Pesquisador 7L*: Geralmente, a **falta de compromisso e de autonomia do aluno** implica também 'indisciplina" por parte do orientador (encontros periódicos; revisão de texto/redação; advertência da responsabilidade do aluno; orientação de material acerca da prática de escrita)
>
> *Pesquisador 8L*: "Embora não tenha tido nenhum exemplo, penso que todas as vezes em que tive de intervir para que o prazo fosse cumprido foi por causa da **falta de compromisso do orientando**, o que não tem relação com possível falta de autonomia".

Os dados dessa questão explicam, em parte, os motivos pelos quais os orientadores preferem orientados comprometidos ainda que pouco letrados (Tabela 1). Provavelmente, a experiência já lhes mostrou que o não cumprimento de prazos tem relação com a falta de compromisso, embora a questão do letramento acadêmico não possa ser desconsiderada. Uma das opções assinaladas com maior frequência em ambas as áreas foi "Incompreensão teórico-metodológica da questão investigada, por parte do orientando." Nesse caso, fica evidente que o maior problema não está na falta de comprometimento do orientando, mas no nível de letramento. Deve-se lembrar que letramento é uma prática social, e, em se tratando de orientação de trabalhos científicos, diz respeito uma prática social interativa, que envolve no mínimo duas pessoas e diferentes gêneros textuais. No caso sob análise, se ao ser detectada a dificuldade de compreensão teórica, por exemplo, não for possível realizar o nivelamento, provavelmente o orientando não dará conta de escrever o trabalho final no prazo e, nesse caso, não se pode afirmar que houve falta de compromisso.

Se na Tabela 7 evidenciam-se explicações para os motivos do não cumprimento de prazos, na Tabela 8 é possível verificar a quem é atribuída a responsabilidade pelo cumprimento do prazo.

Tabela 8: Responsabilidade pelo cumprimento do prazo na entrega do trabalho final

OPÇÕES	Frequência Área Letras		Frequência Área Ciências Agrárias	
	Opção1	**Opção 2**	**Opção 1**	**Opção 2**
Esforço, compromisso e autonomia do orientando que realiza as escritas/ reescritas necessárias com freqüência.	89%	-	67%	-
Dedicação do orientador em dirimir as dúvidas do orientando		56%	11%	11%
Alto nível de letramento do orientando, no que diz respeito à questão investigada, ainda que não se empenhe tanto na escrita/reescrita.	-	-	-	-
Complexidade da questão investigada.	-	-	-	-
Capacidade de compreensão teórico metodológica da questão investigada, por parte do orientando.		11%	-	45%
Outro. Qual?	11%	-	22%	-
Total por Área de Conhecimento	100%	67%	100%	56%

Da mesma forma que na Tabela 7, na Tabela 8[12] foi identificado que a maior parte dos pesquisadores (89% em Letras e 67% em Agrárias)

[12] Na opção 1, atingiu-se um percentual de 100% nas duas grandes Áreas, isto é, todos os informantes marcaram uma das opções oferecidas. Já na opção 2, atingiu-se um percentual de 56% na Área de Agrárias, levando em conta que 4 pesquisadores não assinalaram essa

considera que responsabilidade pelo cumprimento dos prazos dependente, sobretudo, do esforço, do compromisso e da autonomia do orientando em realizar as escritas/reescritas necessárias com frequência. A escolha dessa opção pela maioria reafirma o indício de que é determinante a força de vontade e o empenho do orientando, bem como o envolvimento com o trabalho para conseguir finalizá-lo com eficácia. Há que se ressalvar, no entanto, que a segunda opção mais escolhida evidenciou uma considerável diferença de posicionamento entre as duas Áreas. Na Área de Letras, a maior parte dos informantes (56%) considerou como segunda opção *a dedicação do orientador em dirimir as dúvidas do orientando,* atribuindo, assim, parte da responsabilidade pelo cumprimento dos prazos ao orientador. Já na Área de Agrárias, grande parte dos informantes (47%) considerou como segunda opção a *capacidade de compreensão teórico metodológica da questão investigada*, mantendo a responsabilidade pelo cumprimento dos prazos ao desempenho do orientando. Isso indicia que a questão do letramento inicial nos gêneros científicos, por parte do orientando na Área de Agrárias, é considerada mais determinante na escolha do orientando do que na Área de Letras.

A interação no processo de orientação de trabalhos escritos foi analisada quando se questionou a respeito do que os orientadores percebem como falhas mais comuns nas primeiras versões dos trabalhos, nas duas grandes Áreas.

Tabela 9: Falhas mais comuns, quando se trata de primeira versão

OPÇÕES	Frequência Área Letras		Frequência Área Agronomia	
	Opção 1	Opção 2	Opção 1	Opção 2
Cópias literais de trechos dos textos da bibliografia consultada	18%	11%	30%	20%
Paráfrases dos teóricos consultados sem dar os referidos créditos.	9%	11%	10%	10%

opção, e, 67% na Área de Letras, considerando que 3 pesquisadores preferiram assinalar apenas a opção1.

Falta de sustentação teórica	-	22%	10%	10%
Compreensão equivocada da teoria.	9%		10%	10%
Falta de continuidade entre as ideias nos parágrafos	27%	**34%**	**40%**	10%
Ausência de posicionamento diante do texto consultado.	**37%**	-	-	**40%**

Nesta questão, assim como nas Tabelas 7 e 8, são expostos os quantitativos das alternativas que mais foram escolhidas como opção 1 e 2 para explicar o motivo das falhas consideradas mais comuns na escrita dos orientandos.[13]

Duas opções despontaram como as mais indicadas pelos informantes das duas Áreas como opção 1 e como opção 2: A *falta de continuidade entre as ideias nos parágrafos* foi a mais escolhida como opção 1 pelos informantes na Área de Agrárias (40%) e a *ausência de posicionamento diante do texto consultado* foi a mais apontada como o opção 2 (40%). Na Área de Letras, A *ausência de posicionamento diante do texto consultado* foi a mais apontada como a opção 1 (37%) e a *falta de continuidade entre as ideias nos parágrafos* foi a mais indicada como opção 2 (34%). Conclui-se que esses dois aspectos revelaram-se como os maiores problemas enfrentados pelos orientadores no processo de letramento na escrita acadêmica (que inclui a correção/orientação de trabalhos escritos) nas duas Áreas.

Se somadas as frequências das opções 1 das duas Áreas, conclui-se que a *falta de continuidade entre as ideias e parágrafos* foi a mais apontada como um sério problema (67% do conjunto dos pesquisadores duas Áreas). Talvez, a falta de continuidade entre as ideias se mostre problemática porque diz respeito ao fato de que, na construção de um texto, os parágrafos esquematizam o raciocínio do escritor permitindo ao leitor acompanhar o desenvolvimento do texto nos seus diferentes estágios. Sabe-se que para organizar adequadamente os parágrafos em um texto, é necessário o domínio de vários fatores, entre eles, a coerência e a coesão. Um parágrafo sem coesão e coerência pode confundir o leitor em vez de guiá-lo na leitura (GUIMARÃES, 2004, p.53).

[13] Todos os informantes escolheram alguma das alternativas oferecidas como opção 1, de maneira que se obteve o percentual de 100%, contudo, na opção 2 nem todos os pesquisadores da Área de Letras escolheram alguma das alternativas oferecidas, obtendo-se, nesse caso, 78% na Área de Letras e 100% na Área de Agrárias.

O sentido do texto é construído na relação entre os interlocutores no que diz respeito ao conhecimento de cada um, tendo como resultado a coerência. A coesão, por sua vez, é a expressão da coerência. É o texto construído com todos os elementos gramaticais e lexicais. Costa Val entende que

> A *coerência* resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. [...]A *coesão* é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e ralações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais (1993, p.5-6).

Num texto científico em primeira versão, talvez a atenção do escritor inexperiente se volte, sobretudo, para outras questões que não sejam exatamente a organização coerente e coesa do texto.

Os dois problemas apontados com mais frequência pela maioria dos orientadores guardam íntima relação entre si. Em outros termos, a *falta de continuidade entre as ideias e parágrafos* pode ser decorrente da *ausência de posicionamento diante do texto consultado*, visto que acadêmicos pesquisadores em formação, ao justaporem citações e referências aos teóricos, sem posicionar-se frente a elas, acabam fragilizando a coesão e a coerência global do texto.

Houve alta frequência de indicação como opção 1 e 2, por parte dos pesquisadores da Área de Agrárias, do problema das *cópias literais de trechos dos textos da bibliografia consultada* (30% dos pesquisadores a escolheu como opção 1 e 20% como opção 2). Esses problemas se vinculam: em textos nos quais falta posicionamento teórico, provavelmente abundam trechos copiados literalmente. Se há muitas cópias literais e pouco posicionamento teórico, corre-se o risco de escrever um texto que mais se assemelhe a uma "colcha de retalhos" (de ideias) (CONCEIÇÃO, 2000) do que um texto coeso e coerente.

Cabe destacar que essa questão da cópia literal e da falta de posicionamento acarreta outros problemas, talvez mais sérios que a questão da falta de continuidade no texto, tais como o desrespeito à autoria e os problemas de plágio, questão analisada na tabela 10.

Tabela 10: A autoria do trabalho realizado

OPÇÕES	Frequência

Mais seu que do orientando	14%
Mais do orientando que seu	29%
Uma co-autoria	**43%**
Uma autoria exclusiva do orientando	-
Outro. Qual	14%

Cabe ressaltar que essa questão não foi analisada de forma comparativa, considerando que nem todos os informantes a responderam. Levou-se em conta o somatório das opções escolhidas pelo conjunto dos entrevistados (9 informantes a responderam) nas duas Áreas.

A maioria dos entrevistados, 43%, avalia que o trabalho final é realizado como uma coautoria e 29% indicam ser mais do orientando do que seu. 14% classificaram os trabalhos que orientam como mais seu do que do orientando. Conforme se verifica, a maior parte dos orientadores (43%) vê que seu papel na realização do trabalho final é de coparticipação, ou seja, enxerga a orientação como um conjunto de práticas realizadas mutuamente com o aluno.

A minoria (14%), por sua vez, indicou a opção que revela o trabalho como mais seu do que do orientando. O informante 8L, por sua vez, assinalou a alternativa "outros" e justificou: "Depende do orientando. Em geral, como mais dele do que meu, mas, às vezes, também como mais meu do que dele a depender do empenho do orientando, da dificuldade encontrada e do material analisado."

Realmente, essa questão da autoria de um trabalho científico é bastante polêmica e se torna difícil de avaliá-la, visto que o processo é testemunhado, geralmente, apenas, pela dupla (orientador X orientando) e, nesses casos, as interpretações são bastante subjetivas. Pode-se conjecturar, no entanto, que há casos realmente em que não há o comprometimento do orientando e o orientador acaba tendo que assumir grande parte do trabalho que deveria ser do orientando, de maneira que é prudente não generalizar, afinal, há vários fatores envolvidos durante a realização de uma pesquisa. Além disso, as exigências e os prejuízos para os programas são diferentes dependendo do nível da orientação (se iniciação científica, se mestrado ou doutorado, por exemplo).

Cabe ressaltar também, nos casos de autoria, a necessidade de se tomar cuidado com as questões de plágio. Essa questão é bastante polêmica no meio acadêmico tendo gerado, em 2010, por exemplo, uma questão

envolvendo a justiça. O caso de um professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que foi condenado a pagar $50 mil, a título de indenização por danos morais por plágio - "Usurpação de autoria de trabalho científico" (Jornal da SBPC, 2011) – para a ex-orientanda, foi bastante divulgado na mídia. O trabalho de dissertação de mestrado, na Área de Ciências-Bioquímica, foi orientado no período de 1997 e 1999. Em 2001 o trabalho foi apresentado, num evento científico na África do Sul, pelo orientador, que colocou seu nome em primeiro lugar entre os autores. O trabalho foi premiado com U$500. A orientanda alegou que não foi comunicada e denunciou o caso à UFPR e a sindicância foi instaurada. Após a condenação, o professor entrou com recurso acatado por três desembargadores. O grande problema é que a lei de direitos autorais brasileira, antiga e defasada, não reconhece o orientador como coautor (CONCEIÇÃO E SILVA 2011; CONCEIÇÃO E ROSA, 2011). Segundo o Jornal da Ciência (p. 2, de 24/07/2011), publicado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), já existem outros casos de jurisprudência a esse respeito, e o recurso acatado por três desembargadores que julgaram o caso exemplificado reforça a jurisprudência importante a respeito da coautoria do orientador em trabalhos científicos.

Considerações Finais

Com este estudo comparativo, verificou-se, no geral, que os pesquisadores da Área de Letras e da Área de Agrárias indiciam assumir posicionamentos semelhantes na maior parte dos casos, embora difiram em aspectos que dizem respeito especialmente às especificidades de cada Área.

Assemelham-se, por exemplo, nas qualidades que esperam do orientando; no processo de interação com o orientando ao corrigir o texto, em que a maioria valoriza a interação presencial, após a correção; no prazo de devolução para a reescrita, em que ambas as Áreas procuram fazê-lo com uma ou duas semanas; nos motivos que julgam explicar o cumprimento/descumprimento dos prazos de entrega do trabalho final. As opções se assemelharam também quanto às principais falhas que encontram na primeira versão de trabalhos escritos pelos orientandos, já que pesquisadores das duas áreas apontaram a falta de continuidade dos parágrafos e ausência de posicionamento como os maiores problemas (Cf. Tabelas 1, 4, 5, 7, 8, 9).

As principais diferenças evidenciaram-se, especialmente, em três aspectos, sendo eles o que diz respeito aos gêneros solicitados no início da orientação; à forma de correção, em versão impressa (forma preferida pela

Área de Letras), no computador (forma preferida pela Área de Agrárias). O terceiro aspecto no qual diferem, diz respeito ao prazo para a entrega do trabalho final que, na Área de Letras, verificou-se maior rigor no cumprimento do que na Área de Agrárias. Neste último caso, no entanto, os motivos do descumprimento não indiciam falta de compromisso, mas, sobretudo, implicações resultantes das especificidades da Área, visto que na Área de Ciências Agrárias, a geração de dados depende de experimentos que, em muitos casos, são afetados por fatores climáticos (Cf. Tabelas 2, 3 e 6).

Embora as Áreas investigadas sejam muito diferentes quanto ao seu objeto de pesquisa, abordagens teóricas e metodológicas, no que diz respeito ao letramento acadêmico, em especial ao que se refere à proficiência escrita, as semelhanças são mais fortes que as diferenças.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, I.B & LIMA, M.C.M. *Manual para elaboração e apresentação de trabalhos científicos: Artigo científico*. Rio de Janeiro: Campos dos Goytacazes, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENEDETTI, Ieda Maria Munhós. *Sujeito e Subjetividade: Os Liames da História e da Escola*. Disponível em: www.seaac.com.br/direito/materia/Sujeito%20e%20Subjetividade.doc **.** Acesso em: 05 de julho de 2012.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. In: *Linguagem & Ensino,* Pelotas, RS: EDUCAT/Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, 2000, v. 3, n.2, jul, p.109-132.

____. O ensino de produção textual e a (re) construção da competência discursiva do aluno. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 2000, n.40, jul/dez, p.45-62.

____. Correção de texto: um desafio para o professor de português**.** In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP: UNICAMP/IEL, n.43 (2), 2004, jul/dez, p.323-344.

____**.** As particularidades do "ENUNCIADO CONCRETO" e a construção do discurso escolar científico. In: *Revista INTERLETRAS***.** Dourados: Revista Interdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN, 2008, vol.1, n°6 e 7, p 1-15, Jan a Jul 2008. Disponível em: Htttp://www.unigran.br/interletras/textos/particularidades/pdf. Acesso em jan/2011.

CONCEIÇÃO, R. I. S.; ROSA, J. A visão de orientadores de trabalhos científicos sobre seu papel na orientação de trabalhos científicos. In. *Anais ENEPE 2011***.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2011.

CONCEIÇÃO, R. I. S.; SILVA, M. L. Praticas de letramento acadêmico na universidade: a visão de orientadores a respeito das qualidades e limitações dos orientandos. In. *Anais ENEPE 2011***.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ECO, Umberto, 1932-1990. *Como se faz um tese*. Tradução Gilson Cezar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GOLDENBERG, S. (2001). *Publicação do trabalho científico: compromisso ético*. Disponível em http://www.metodologia.org. Acesso em: 04/07/2012.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: *Interação, gênero e letramento: a (re)escrita em foco*. Ed: Claraluz, 1° Ed, São Carlos, 2009.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa, projetos e relatórios*. Ed: Loyola, SP: 2003.

GUIMARÂES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LOVATO, Cristina dos Santos. Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCN's de língua portuguesa do ensino fundamental. In: *Revista Travessias*, 2010.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico**.** In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n.2,p.363-386,2010.

MENEGASSI, Renilson José. *A revisão de textos na formação docente inicial*. 2008.

MOTTA-ROTH, D. (ORG.) *Redação Acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: imprensa Universitária, 2001.

MEURER, José Luiz; Motta-Roth, D. (Orgs) *Gêneros textuais: Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC. Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros Textuais e letramento**.** In: *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.2,p.325-345,2010.

PAN, Maria Claudia de Oliveira & VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Leitura em suportes virtuais: novo desafio na formação de professores. In: Revista *Iberoamericana de Educación*. n.º 45/6 – 10 de abril de 2008.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano***.** **D**isponível em <http://www.josesilveira.com> Acesso em: 04 de Julho de 2012.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *O universitário e as praticas de leitura de estudo: entre o impresso e o eletrônico*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_3424.pdf Acessado: 20/06/2012

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2001.

SALOMON, D. V. *Como fazer uma monografia*. Belo Horizonte: Instituto de Psicologia da Universidade Católica MG, 1971.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1994.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, Juliana A. C. *O artigo acadêmico-científico: como elaborar?* Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fsaga.faccat.br%2Fp907%2Fc_arquivo.php%3Fchave%3D57%26baixar%3Dtrue&ei=XPsjUNalMIT-8ASE7oDoDw&usg=AFQjCNHLGJ-NE5VFsgyYmwnorZmUw3O_lw. Acesso em: março 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Papirus, 1984

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. In: *Temas psicologia*. v.2 n.2 Ribeirão Preto ago. 1994

[i] E-mail da autora: rafaela_801@hotmail.com

[ii] E-mail da autora: ruteconceicao@ufgd.edu.br