

Marília Camponogara Torres

**ACADEMIC LITERACIES IN HIGHER EDUCATION:
A STUDY OF GRADUATE COURSES IN A PUBLIC
BRAZILIAN UNIVERSITY**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação
em Inglês: Estudos
Linguísticos e Literários da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do
grau de mestre em Inglês.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria
Ester Wollstein Moritz

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Torres, Marília Camponogara
Academic Literacies in Higher Education : A
study of graduate courses in a public Brazilian
university / Marília Camponogara Torres ;
orientador, Maria Ester Wollstein Moritz, 2019.
358 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos
Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. 2.
Linguística Aplicada. 3. Letramentos Acadêmicos. 4.
Escrita Acadêmica. I. Moritz, Maria Ester
Wollstein. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Inglês:
Estudos Linguísticos e Literários. III. Título.

Marília Camponogara Torres

**ACADEMIC LITERACIES IN HIGHER EDUCATION: A STUDY
OF GRADUATE COURSES IN A PUBLIC BRAZILIAN
UNIVERSITY**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Inglês

Florianópolis, 08 de março de 2019.

Prof. Dr. Celso Henrique Tumolo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Ester Wollstein Moritz
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Donesca Cristina Puntel Xhafaj
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Viviane Maria Heberle
Universidade Federal de Santa Catarina

To all researchers,
Especially the ones investigating academic literacies.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank everyone who have helped me in the process of writing this master's thesis. First of all, my deepest appreciation to my advisor, professor Maria Ester. Thanks for guiding me during these two years. Our discussions, your feedback, expertise and support has helped me to write this thesis.

I am also thankful to have my fiancé by my side, being the one to remind me that I can accomplish any task, to listen to my own concerns, and to make me feel better when I had almost lost hope in myself.

I would also like to thank my family and friends who have understood my absences and given me words of encouragement.

I express my gratitude to all the professors who have participated in this study. Although you are very busy with your classes, meetings, and all the institutional work, you could reserve some time to help me in my research, answering my e-mails and questions during the interview. Thank you!

I would like thank the members of the committee, who among many tasks in their academic lives, devoted their precious time for reading this study and sharing their knowledge throughout their contributions. Thank you so much Vera Cristovão, Donesca Xhajaf and Viviane Heberle!

I also would like to thank professor Adriana Dellagnelo for her contributions during my qualifying exam.

Last, I am particularly grateful for the financial support given by CAPES which allowed my full-time dedication during the whole process of my masters' degree as well as to share what I have learned in congresses and conferences in Brazil and abroad.

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é um treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegrama de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.*

(Chong, 1996, cited in Soares, 2009)

ABSTRACT

ACADEMIC LITERACIES IN HIGHER EDUCATION: A STUDY OF GRADUATE COURSES IN A PUBLIC BRAZILIAN UNIVERSITY

by

Marília Camponogara Torres
Universidade Federal de Santa Catarina

2019

Advisor: Prof^a. Dr^a Maria Ester Wollstein Moritz

The field of literacy studies in the higher education context has been expanding in the last two decades in Latin America (Fischer, 2007; Oliveira, 2010, 2015; Pasquotte-Vieira, 2014; Bazerman & Moritz, 2016; Fiad, 2016). According to Navarro et al (2016), research have explored students' reading and writing practices based on a variety of theoretical frameworks and. seem to be more focused on the undergraduate courses with a gradual increase in the study of graduate programs. In this context, the present research aimed at investigating how academic literacies are approached in academic graduate programs in a Brazilian public university, focusing on compulsory courses in which students have to produce their research proposals or preproposals. With this purpose, this research consisted on the analyses of the aspects covered on the course plans of 18 compulsory courses and on the understanding regarding the perception of 20 professors in charge for these courses in relation to the relevance and content of the courses as well as students' writing process and writing difficulties. Three steps were followed to collect data: first, there was a mapping of the compulsory courses focusing on the writing of research proposals or preproposals on the website of the graduate programs. Second, the course plans of the selected courses were collected. Finally, semi-structured interviews were conducted with the professors responsible for the courses. Findings from the analyses of course plans revealed that the aspects covered in the courses involve mainly two categories – 'Research Theory' and 'Research Practice'. The former is more related to the content necessary to understand research in a theoretical way, while the latter entails aspects concerning the development of the research, more specifically focusing on the writing of preproposals or proposals. As for professors' perception about the courses, all of them were unanimous about the relevance of their courses, mainly because they provide students with some notion of academic

research. These professors also asserted that during the courses writing and rewriting contribute to students' written process, in which feedback is also part of this development. As for difficulties students face in their academic writings, professors' answers varied in which the structure of the text seem to be more emphasized. These findings might indicate that the courses investigated promote students' literacy in the academic sphere by approaching the models proposed by Lea and Street (1998). These results also contribute to a richer understanding of the development of academic literacies in graduate programs and highlight the need in the courses of issues related to identity, meaning-making and power relations for students' success in the academic sphere.

Keywords: Academic Literacies. Graduate Courses. Course Plans. Professors' Perception.

Number of pages: 358

Number of words: approx. 30,000 words

RESUMO

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

por

Marília Camponogara Torres
Universidade Federal de Santa Catarina
2019

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Ester Wollstein Moritz

A área dos estudos de letramento no ensino superior tem crescido nas últimas décadas na América Latina. (Fischer, 2007; Oliveira, 2010, 2015; Pasquotte-Vieira, 2014; Bazerman & Moritz, 2016; Fiad, 2016). Segundo Navarro et al (2016), as pesquisas têm investigado as práticas de leitura e escrita dos alunos tendo como base vários pressupostos teóricos e parecem ser mais focadas em cursos de graduação, havendo um aumento gradual das pesquisas que analisam a pós-graduação. Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo investigar como os letramentos acadêmicos são abordados nos cursos obrigatórios dos programas de pós-graduação de uma universidade brasileira, nos quais os alunos produzem projetos ou pré-projetos de pesquisa. Com esse objetivo, esta pesquisa consistiu na análise dos aspectos abordados nos planos de ensino de 18 cursos obrigatórios e na compreensão acerca da percepção dos professores responsáveis por esses cursos em relação a relevância e ao conteúdo dos cursos bem como ao processo e dificuldades envolvidos na escrita acadêmica dos alunos. A pesquisa foi composta de três fases para a coleta de dados: primeiro, foi realizado um mapeamento dos cursos obrigatórios que tinham como foco a produção de projetos ou pré-projetos de pesquisa no site dos programas de pós-graduação. Segundo, os planos de ensino dos cursos selecionados foram coletados. Por fim, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pelos cursos. Os resultados da análise dos planos de ensino apontaram que os aspectos mencionados pelos cursos envolvem duas categorias – ‘Teoria de Pesquisa’ e ‘Prática de pesquisa’. A primeira é mais relacionada ao conteúdo necessário para entender pesquisa em uma perspectiva mais teórica enquanto que a segunda implica em aspectos relacionados ao desenvolvimento da escrita da pesquisa, focando principalmente nos projetos e pré-projetos. Em relação à percepção dos professores acerca dos cursos, todos foram unânimes sobre a relevância dos seus cursos,

principalmente devido ao fato deles proporcionarem aos estudos noções básicas de pesquisa. Esses professores também afirmaram que durante os cursos a escrita e a reescrita contribuem para o processo de escrita dos alunos, no qual o feedback também faz parte desse processo. As respostas variaram em relação à percepção dos professores sobre as dificuldades de escrita acadêmica dos alunos, sendo que a estrutura do texto foi a mais enfatizada. Esses resultados parecem indicar que os cursos investigados promovem o letramento dos alunos na esfera acadêmica abordando os modelos propostos por Lea e Street (1998). Esses resultados também contribuem para uma melhor compreensão acerca da promoção dos letramentos acadêmicos nos programas de pós-graduação e enfatizam a necessidade nos cursos de aspectos relacionados à identidade, construção de sentidos e relações de poder para o sucesso dos alunos na esfera acadêmica.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Pós-Graduação. Planos de Ensino. Percepção dos Professores.

Número de páginas: 358

Número de palavras: aprox. 30.000 palavras

LIST OF FIGURES

Figure 1 – Literacy as a scatter graph.....	28
Figure 2 – Literacy as a single line in a continuum.....	28

LIST OF GRAPHS

Graph 1 – Professors' educational background	57
Graph 2 – Professors' teaching experience in general.....	57
Graph 3 – Professors' teaching experience at UFSC.....	58
Graph 4 – Professors' teaching experience at the courses	58
Graph 5 – General overview of the categories	68
Graph 6 – Category Research Theory	70
Graph 7 – Category Research Practice.....	76
Graph 8 – Subcategory Academic Writing	77
Graph 9 – Subcategories found in the category Relevance.....	86
Graph 10 – Subcategories found in the category Content.....	94
Graph 11 – Subcategories found in the category Writing Process	100
Graph 12 – Further subcategories related to Writing and Rewriting ..	102
Graph 13 – Subcategories found in the category Writing Difficulties	113
Graph 14 – Sections of the proposals that students have more difficulties	118

LIST OF TABLES

Table 1 – Information about the Disciplinary fields, Graduate programs, and Compulsory courses selected to participate in the study	52
Table 2 – Information about the programs selected for the corpus of the study in relation to their Qualis	53
Table 3 – Information about the courses regarding Master’s (M) and Doctoral (D) degrees and the period they were last offered	54
Table 4 – Fictional names given randomly to each professor who participated in this study.....	63
Table 5 – Aspects covered in each subcategory of the category Research Theory	69
Table 6 – List of courses mentioning the subcategory Methodology	71
Table 7 – List of courses mentioning the subcategory Science and Epistemology.....	72
Table 8 – List of courses mentioning the subcategory General Aspects of Research	73
Table 9 – Aspects covered in each subcategory of the category Research Practice.....	75
Table 10 – Different steps of the research emphasized on the course plans	77
Table 11 – List of courses mentioning the further subcategory Abstract and Article	79
Table 12 – List of courses encompassing the further category Guidelines	80
Table 13 – List of courses approaching the subcategory Ethics	81
Table 14 – List of courses approaching the subcategory Others	82
Table 15 – List of courses related to the subcategory Notion of Academic Research	87
Table 16 – List of courses related to the subcategory Writing an Academic Research	91
Table 17 – List of courses related to the subcategory Others.....	93
Table 18 – List of courses related to the subcategory Nothing to be Added	95
Table 19 – List of courses related to the subcategory Number of Classes	96
Table 20 – List of courses related to the subcategory Others.....	97
Table 21 – List of courses mentioning the subcategory Writing and Rewriting.....	101
Table 22 – Further subcategories regarding Writing and Rewriting ...	102
Table 23 – List of courses mentioning the subcategory Feedback	106

Table 24 – List of courses approaching the subcategory Reading	109
Table 25 – List of courses regarding the subcategory Others	111
Table 26 – List of courses mentioning the subcategory Structure of the Text	113
Table 27 – List of courses regarding the further subcategories related to the Structure of the Text.....	114
Table 28 – List of courses regarding the subcategory Different Sections of the Proposals.....	118
Table 29 – List of courses regarding the subcategory Grammar and Mechanics	119
Table 30 – List of courses regarding the subcategory Others	120

LIST OF APPENDICES

Appendix A – List of graduate programs	139
Appendix B – Semi -structured interview guide	143
Appendix C – Model of the e-mail sent to the administrative offices .	144
Appendix D – E-mail sent to the professors inviting them to participate in the study	145
Appendix E – Interface of the software used to transcribe the interviews	146
appendix F – Informed consent form	147
Appendix G – Course plans.....	150
Appendix G1 – Course plan of the course <i>Seminários de Tese I e II</i>	150
Appendix G2 – Course plan of the course <i>Metodologia da Pesquisa em Administração</i>	156
Appendix G3 – Course plan of the course <i>Epistemologia e Metodologias da Ciência</i>	162
Appendix G4 – Course plan of the course <i>Elaboração de Projetos de Pesquisa</i>	169
Appendix G5 – Course plan of the course <i>Seminários Pré-Tese</i>	173
Appendix G6 – Course plan of the course <i>Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação</i>	176
Appendix G7 – Course plan of the course <i>Metodologia da Pesquisa Científica</i>	180
Appendix G8 – Course plan of the course <i>O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos</i>	185
Appendix G9 – Course plan of the course <i>O Texto Acadêmico em Estudos Literários</i>	193
Appendix G10 – Course plan of the course <i>Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental</i>	195
Appendix G11 – Course plan of the course <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>	197
Appendix G12 – Course plan of the course <i>Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais</i>	204
Appendix G13 – Course plan of the course <i>Seminário de Dissertação</i>	212
Appendix G14 – Course plan of the course <i>Metodologia da Pesquisa em Jornalismo</i>	216
Appendix G15 – Course plan of the course <i>Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>	222

Appendix G16 – Course plan of the course <i>Metodologia da Pesquisa em Educação Física</i>	232
Appendix G17 – Course plan of the course <i>Metodologia II</i>	236
Appendix G18 – Course plan of the course <i>Método e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia</i>	241
Appendix H – Transcript of the interviews.....	249
Appendix H1 – Transcript of the interview about the course <i>Seminários de Tese I e II</i>	249
Appendix H2 – Transcript of the interview about the course <i>Metodologia da Pesquisa em Administração</i>	256
Appendix H3 – Transcript of the interview about the course <i>Epistemologia e Metodologias da Ciência</i>	260
Appendix H4 – Transcript of the interview about the course <i>Elaboração de Projetos de Pesquisa</i>	265
Appendix H5 – Transcript of the interview about the course <i>Seminários Pré-Tese</i>	271
Appendix H6 – Transcript of the interview about the course <i>Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação</i>	279
Appendix H7 – Transcript of the interview about the course <i>Metodologia da Pesquisa Científica</i>	284
Appendix H8 – Transcript of the interview about the course <i>O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos</i>	290
Appendix H9 – Transcript of the interview about the course <i>O Texto Acadêmico em Estudos Literários</i>	297
Appendix H10 – Transcript of the interview about the course <i>Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental</i>	303
Appendix H11 – Transcript of the interview about the course <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>	310
Appendix H12 – Transcript of the interview about the course <i>Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais</i>	317
Appendix H13 – Transcript of the interview about the course <i>Seminário de Dissertação</i>	323
Appendix H14 – Transcript of the interview about the course <i>Metodologia da Pesquisa em Jornalismo</i>	330
Appendix H15 – Transcript of the interview about the course <i>Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>	338
Appendix H16 – Transcript of the interview about the course <i>Metodologia da Pesquisa em Educação Física</i>	342
Appendix H17 – Transcript of the interview about the course <i>Metodologia II</i>	348

Appendix H18 – Transcript of the interview about the course *Método e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia*..... 353

LIST OF ABBREVIATIONS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACLITS – Academic Literacies
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional da Saúde
ILEES – Reading and Writing Initiatives in Higher Education
NLS – New Literacy Studies
PROPG – Prorectorate for Graduate Studies
REDLESS – Red de Lectura y Escritura en Educación Superior
SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UK – United Kingdom
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

TABLE OF CONTENTS

1 INTRODUCTION	21
1.1 CONTEXT OF INVESTIGATION	21
1.2 SIGNIFICANCE OF THE STUDY	23
1.3 OBJECTIVES	24
1.4 RESEARCH QUESTIONS	25
1.5 ORGANIZATION OF THE THESIS	25
2 REVIEW OF THE LITERATURE	27
2.1 UNDERSTANDING LITERACY AS A SOCIAL PRACTICE.....	27
2.2 NEW LITERACY STUDIES	32
2.2.1 Autonomous and Ideological models of literacy	33
2.2.1 Literacy events and practices	35
2.3 ACADEMIC LITERACIES	38
2.3.1 Academic writing models	40
2.3.2 Studies in Latin America	45
3 METHOD	49
3.1 THE STUDY	49
3.2 SETTING, CORPUS AND PARTICIPANTS	50
3.3 DATA SOURCES	59
3.4 PROCEDURES FOR DATA COLLECTION	60
3.5 PROCEDURES FOR DATA ANALYSIS	61
3.6 ETHICS REVIEW BOARD	66
4 RESULTS AND DISCUSSION	67
4.1 ASPECTS COVERED ON THE COURSE PLANS	67
4.1.1 Category Research Theory	69
4.1.1.1 Subcategory Methodology	70
4.1.1.2 Subcategory Science and Epistemology.....	72
4.1.1.3 Subcategory General Aspects of Research.....	73

4.1.2 Category Research Practice	75
4.1.2.1 Subcategory Academic Writing	76
4.1.2.2 Subcategory Ethics	81
4.1.2.3 Subcategory Others	82
4.2 PROFESSORS' PERCEPTION ABOUT THE COURSES	83
4.2.1 Category Relevance.....	85
4.2.1.1 Subcategory Notion of Academic Research.....	86
4.2.1.2 Subcategory Writing an Academic Research.....	91
4.2.2 Category Content	94
4.2.2.1 Subcategory Nothing to be Added	94
4.2.2.2 Subcategory Quantity of Classes.....	96
4.2.2.3 Subcategory Others	97
4.2.3 Category Writing Process.....	100
4.2.3.1 Subcategory Writing and Rewriting.....	100
4.2.3.2 Subcategory Feedback	106
4.2.3.3 Subcategory Reading	109
4.2.3.4 Subcategory Others	111
4.2.4 Category Writing Difficulties.....	112
4.2.4.1 Subcategory Structure of the Text.....	113
4.2.4.2 Subcategory Different Sections of the Proposals	117
4.2.4.3 Subcategory Grammar and Mechanics	119
4.2.4.4 Subcategory Others	120
5 FINAL REMARKS.....	123
5.1 RESEARCH QUESTIONS.....	124
5.2 LIMITATIONS AND SUGGESTIONS FOR FUTURE RESEARCH.....	128
5.3 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS	128
REFERENCES.....	131
APPENDICES.....	139

CHAPTER 1 INTRODUCTION

1.1 CONTEXT OF INVESTIGATION

A growing body of research has been focusing on literacy over the past 35 years, addressing reading and writing practices in many educational contexts (Lillis & Scott, 2007; Fischer, 2007; Oliveira, 2010, 2015; Cristovão & Vieira, 2016; Ferreira & Lousada, 2016; Fiad, 2016; Marinkovitch, Velásquez, Córdova & Cid, 2016; Mello, 2017). These studies have also approached multiple theoretical-methodological traditions, among them, the perspective brought by the New Literacy Studies (NLS).

The NLS is a strand of the literacy studies and names a body of work that started in UK (United Kingdom) in the 80s, mainly with the publication of Scribner and Cole (1981), Heath (1983) and Street (1984). It sees literacy as a social practice, in opposition to a more technical and cognitive view as it was considered before, recognizing that each social sphere has particular practices of using reading and writing (Street, 1984; Gee, 2015). By assuming this view, it is not possible to consider the existence of one literacy, but rather, multiple literacies.

The context in which the present research is inserted, the academic context of higher education, also presents particular practices of reading and writing. Many researchers have been referring to it as *Academic literacies* (ACLITS), either in its singular or plural form, (Lea & Street, 1998; 2006; Lillis & Scott, 2007; Carlino, 2003, 2013; Marinkovitch et al., 2016), while others use the term – *Writing studies in Higher Education* (Bazerman, Ávila, Bork, Polisel-Corrêa, Cristovão, Ladino & Narváez-Cordona, 2017; Bazerman & Moritz, 2016; Navarro, Ávila, Tapia, Cristovão, Moritz, Narvaez & Bazerman, 2016). These studies have emphasized various theoretical and methodological perspectives to understand students' reading and writing in that sphere, such as genre-based, discourse, and ethnographic studies. The work of Lea and Street (1998), in UK, was one of the first studies focusing on reading and writing in higher education, which still today has an impact on research in the field. Based on this study, researchers have been investigating how students engage in the academic discourse, what meanings are given to academic writing and what conflicts professors and students have, mainly when their expectations are not the same (Oliveira, 2010).

In Latin America, where this study is developed, studies investigating reading and writing in higher education have been concerned with the topic at least in the last two decades (Bazerman & Moritz, 2016; Navarro et al, 2016). According to Navarro et al (2016), some of the first initiatives concerning reading and writing in higher education have been the creation of UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Chair, between 1994 and 1996, in some Spanish speaking countries to improve the quality and equity of reading and writing in the Latin American education. In Brazil, in 2003, the *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (SIGET), was created as an international academic event to discuss genres in various social practices. Also in Colombia, in 2006, a similar event, called *Red de Lectura y Escritura en Educación Superior* (REDLESS) was established to discuss reading and writing practices in higher education.

In Brazil, Fischer (2007) has been one of the first scholars to define academic literacies as particular forms of thinking, being, acting, doing, reading, and writing, which are specific to the academic context. Carlino (2003) introduced the term academic literacy (*alfabetización académica* in the original) in the Hispanic Latin America. She conceptualized *alfabetización académica* as language and discursive practices of the academic field and defended the need for institutionalization of teaching of writing within the academic disciplines. Later, Carlino (2013) gave a new definition to the term, in which *alfabetización académica* referred to the actions taken by universities in order to foster students' access to the literate culture, while *literacidad(es) académica(s)* was reserved for the study of literacy practices.

Many studies have been developed from this scenario and in order to map the pedagogical tendencies and the developments on the field involving reading and writing practices, a project called ILEES (the Spanish acronym for *Reading and Writing Initiatives in Higher Education*) was created (Cristovão & Vieira, 2016; Bazerman, Avila, Bork, Polisel-Corrêa, Cristovão, Tapia-Ladino & Narvaéz-Cardona, 2017). ILEES was developed by Bazerman and other researchers from Brazil, Argentina, Chile, Colombia, Mexico, Puerto Rico and Venezuela, and had the aim of mapping research and pedagogy tendencies in teaching writing at the higher education level in Latin America. Many studies have been carried out in the light of this project with a focus on different perspectives of reading and writing at university (Bazerman, Bork, Cristovão & Correa, 2014; Bazerman et al, 2017). Bazerman et al (2014, 2017), and Tapia-Ladino et al (2016) claimed the influences and

theoretical bases employed in the reading and writing courses were varied. Marinkovich et al (2016) also highlighted different views in the approaches used in these courses – some professors stated the educational approaches lacked a linguistically-informed view while others signaled the need for an interdisciplinary perspective that goes beyond language issues. Cristovão, Bork and Vieira (2015), by focusing on research groups, found out that researchers have been studying different types of literacies, in which academic literacy has been the most focused one. Also, Cristovão and Vieira (2016) pointed to writing centers as contributing to students' education background, as they help them to recognize and be able to deal with different academic practices. These studies concluded that academic writing is still an emerging field of research in Latin America (Bazerman et al, 2017; Bazerman et al, 2014; Marinkovich et al, 2016; Tapia-Ladino et al, 2016).

Within this context, this research focuses on one aspect which, according to Ferreira and Lousada (2016), has been given less space in research – the teaching of academic writing in curricular courses. Given this, the present study focuses on courses that have the objective of engaging students enrolled in them to write proposals or preproposals at the graduate level of a public Brazilian university by analyzing their course plans and interviewing professors responsible for them.

1.2 SIGNIFICANCE OF THE STUDY

When students enter university, they come across a specialized knowledge, which was not covered previously in secondary school, and, consequently, they have to learn new strategies and a new discourse to participate successfully in this new context (Lea & Street, 2006; Ferreira & Lousada, 2016; Marinkovich et al., 2016; Carlino, 2003, 2013). The same happens at the graduate level, in which students have to produce longer and more elaborated genres when compared to undergraduate courses. Besides this, they also have to develop oral presentations as well as learn about some institutional requirements, like forms, proposals for ethics committees, among other practices. That is, students are immersed in multiple academic literacies that they have to develop during their academic journey.

Developing these various literacies in the academic sphere allows students to have a greater participation in their discursive communities as well as a better engagement in their process of constructing and disseminating knowledge. However, it is harder for both professors and students to succeed in these activities when students do not

have the abilities required by university (Cristovão & Vieira, 2016). It is in this context that some universities have been offering courses to guide students on the specifics of the academic discourse, mainly in relation to the production and use of academic oral or written genres in students' first or second language (Vieira, 2017). In this light, it is interesting to know how these courses have been trying to help students in their literacy process.

In addition, as previously stated, little research has investigated ACLITS in the graduate context; studies have been more focused on undergraduate courses (Fischer, 2007, Vieira, 2017; Oliveira, 2010; 2015; Mello, 2017). In this context, this study intends to add to the current context of the research, which has been conducted so far, a new perspective on ACLITS by investigating courses focused on writing research proposals in graduate courses. This way, this work is significant as it intends to fill in this gap, by providing a better understanding about the aspects involved when writing research proposals through the analysis of the course plans as well as the perception of the professors in charge for these courses in relation to their relevance and content and students' writing process and writing difficulties. Moreover, this study is also relevant as it considers the importance of these courses in graduate programs to help students in their literacy process, so they can better participate in the academic sphere.

1.3 OBJECTIVES

Considering the importance of this topic and the lack of studies, it is believed that this issue deserves attention from researchers. Therefore, this research aimed at investigating how academic literacies are approached in academic graduate programs in a Brazilian public university, focusing on compulsory courses in which students have to produce their research proposals or preproposals.

In order to achieve this purpose, the specific objectives were:

- 1) To analyze which aspects are covered on the course plans of the compulsory courses focusing on the writing of students' research proposals or preproposals;
- 2) To understand the professors' perceptions about these courses in relation to their relevance and content as well as students' writing process and writing difficulties.

1.4 RESEARCH QUESTIONS

Considering the aforementioned objectives, the main research question for this study was:

How are academic literacies approached in academic graduate programs in a Brazilian public university, more specifically focusing on compulsory courses in which students have to produce their research proposals or preproposals?

In order to answer this research question, the following specific questions guided this research:

- 1) What aspects are covered on the course plans of the compulsory courses focusing on the writing of students' research proposals or preproposals?
- 2) What are professors' perceptions about these courses in relation to their relevance and content as well as students' writing process and writing difficulties?

1.5 ORGANIZATION OF THE THESIS

This master's thesis is structured into five chapters. This first chapter had the objective of introducing the study by presenting the context of investigation and significance of the research, the general and specific objectives, the research questions that guided the study, and now the organization of the following chapters.

Chapter 2 explains the theoretical background used to conduct this study, having the theoretical framework of the NLS to guide the discussion. Authors like Street (1984, 1995), Lea and Street (1998), Barton and Hamilton (1998), Kleiman (2003), Soares (2009), among others, are brought to light. Based on them, this chapter defines basic concepts of NLS: literacy as a social practice, autonomous and ideological models of literacy, literacy events and practices, and ACLITS.

Chapter 3 describes the method used in this study. It begins by characterizing the study: it presents the goal and the nature of the study along with the setting, *corpus* and participants. Then it moves on to detail the instruments used for data collection. Finally, it explains the procedures used for data collection and analysis and provides details about the ethics review board.

Chapter 4 presents the results and analysis of the data, which is divided into two sections. The first section discusses the findings regarding the aspects found on the course plans of the courses that focused

on writing research proposals. As for the second section, the focus is directed to the analysis of the perceptions of the professors responsible for the courses. In both sections, categories were created and analyzed regarding the theoretical framework of the NLS presented in the previous chapter and the main research done in the ACLITS field.

Finally, chapter 5 brings a summary of the main findings of the study by addressing the research questions and answering them. It also signals the limitations of the study as well as the possible pedagogical implications, and suggests further research to be done in the area.

CHAPTER 2

REVIEW OF THE LITERATURE

This chapter discusses the theoretical framework that underlies this study – literacy, academic literacies and academic writing. Many authors from the New Literacy Studies (NLS), like Street (1984, 1995), Lea and Street (1998; 2006), Barton and Hamilton (1998), Kleiman (2003), Soares (2009), among others, contribute to the discussion. This chapter starts in Section 2.1 by discussing literacy as a social practice. Section 2.2 explains the NLS, which gave a new perspective to the studies of literacy, focusing on its main concepts: the autonomous and ideological models of literacy, and literacy events and practices. Section 2.3 gives emphasis to the concept of academic literacies (ACLITS), which is the literacy involved in the academic context. Ending this chapter, section 2.4 highlights the main studies regarding academic writing based on the NLS.

2.1 UNDERSTANDING LITERACY AS A SOCIAL PRACTICE

Many authors have defined literacy under the perspective of the NLS since the 80's; however, there is not a unanimous concept over the term (Oliveira, 2010). In this way, it is worth mentioning some researchers for the discussion of the main claims regarding literacy as a social practice. First, authors from UK are explored as they have coined the term in this new perspective, after, literacy is presented by focusing on Brazilian researchers, where this study is situated.

In the UK, Street (1984) was one of the first researchers to define literacy. In his seminal work, he asserted the term had been used “as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing” (p. 1). According to the author, in each social sphere, these practices and conceptions vary with time and place, and are already embedded in an ideology. That is, literacy is situated, as it has particular meanings for different social institutions and groups. For instance, the literacy required to participate in the religious sphere is not the same than the one used at home. In this view, Street preferred the use of the term in its plural form – literacies.

Comber and Cormack (1997) also conceptualized literacies in the same line as Street, by stating they are seen “as socially and culturally constructed practices” (p. 22), which means that people are literate in different ways; for instance, children are differently literate from their grandparents. According to the researchers, this variation is due to a myriad of factors such as place, institution, purpose, period in history,

culture, economic circumstance, and power relations that change the way people use literacy. Moreover, literacy also involves the use of appropriate discourses as well as social rules in a given situation. As Comber and Cormack exemplify, a five-year-old literate child, when listening to a teacher in class, should know s/he must keep eye contact, wait for his/her turn to speak, and sit up straight. That is, literacy involves more than knowing isolated skills used to read and write.

According to these researchers, citing Heath (1991), the acquisition of literacy could be better explained by a scatter graph (Figure 1) than by a single line in a continuum (Figure 2). That is, when viewing literacy as a social practice, it is no longer possible to assume students learning and progressing in a unique path, but rather as diffuse. The points in Figure 1 are placed according to the contexts and purposes in which the competences in reading and writing practices are developed. That is, someone is not equally literate competent in all kinds of texts and contexts. Also, in students' literacy acquisition, there are many factors involved – their literate competences, their history with literacy, the different context and texts, which they are part of. All these make each students' learning process of literacy as unique.

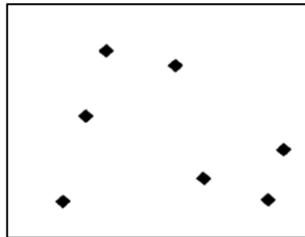


Figure 1 – Literacy as a scatter graph

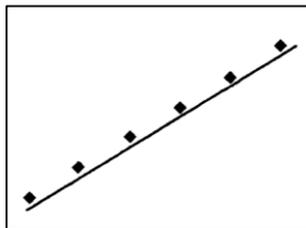


Figure 2 – Literacy as a single line in a continuum

Source: Comber and Cormack (1997)

Barton (2007), broadening the term, acknowledges literacy to be

part of people's ordinary daily lives, as they are constantly in contact with reading and writing practices during their days/life. He exemplifies this with the following situation, which was pictured as happening in Lascaster, UK, or in any other similar city:

Imagine a person waking up in the morning: they may well be woken up at seven o'clock in the morning by an alarm which turns on a radio automatically. The first voice they hear might well be someone reading the radio news to them, a written text which is being spoken. Going for breakfast, they pick up the newspaper from the doormat along with some mail. Breakfast, in England at least, might consist of drinking a cup of tea while listening to the radio, browsing through the newspaper and opening some letters. Other people might be present, adults and children, and they might participate in these activities. (p. 15).

Although this example is more focused on reading, during breakfast, there may also be various writing activities involved, for instance "(...) there may be a hurried letter to be written to the teacher, or a school form to be filled in. There may be a note to be left for someone, or a bill which has to be paid urgently" (Barton, 2007, p. 16).

According to the author, these scenes clearly depict two facts: first, that literacy is embedded in various activities of ordinary life (for instance, reading and writing a WhatsApp message as the first thing people do in the morning), and second, that literacy not only happens at school or work, but rather in other places – at home, in the church, at the supermarket, among others. Assuming this view of literacy expands the most traditional ones that consider it as being typically taught in educational contexts, broadening its concept to being embedded in other human activities.

Moreover, Hamilton (2010) asserts that literacy as social practices also recognizes:

- Participants: who is involved in an interaction with a written text;
- Activities: what participants do with texts (and this is not just reading or writing, it can be displaying it, passing it on to others, hiding or even erasing it);
- Settings: where they do it physically – in the kitchen, on the bus;
- Domains: the different areas of social life, such as family/household, community/public life/citizenship; workplace; education, commerce, religion, dealing with public services and

bureaucracies; health; children; legal matters. The notion of ‘domain’ involves values and purposes, not just places;

- Resources: these might be cognitive skills and knowledge; they might also be paper, a wall or other surface to write on, a computer, a printer, a set of colored pens or a can of spray paint, a hammer and chisel (p. 11-12).

Thus, when teaching reading and writing in class, these factors should be taken into account. For instance, as the author exemplifies, in schools, an activity of writing a letter to the mayor does not mean practicing the ability to write a letter individually, instead, it implies finding out its social uses, meanings and impacts as well as sharing ideas about its contents. In this activity, the participants involved are probably students, teachers and the mayor, who is reading the letter. The activity concerns what participants will do with this letter, they might write one collectively or individually, expose a city problem, invite the mayor to their school, and the process of writing it, encompassing writing, rewriting, adding information, asking for an opinion, and so forth. As it is a school activity, the setting is students’ school – which might be a classroom, a library, or any other place in school. The domains in this activity, depending on the objective of the letter, are related to education, public services, community, among others, and also students and schools’ beliefs, values, and purposes. Finally, the resources of writing a letter are probably pieces of paper, pens, or even a computer.

According to Kleiman (2003) and Soares (2009), these definitions of literacy developed in UK and in other countries differed from the concept of literacy in Brazil at the time, as in the latter literacy had a close relationship to literacy as learning the alphabetical code in order to read and write. Thus, the NLS emerged in the academic field in Brazil, at the end of the 1980s, to distinguish the approach focusing on literacy as a social practice from literacy as learning the language code.

Soares (2009), one of the main references in researching literacy in the country, defines the term as “the state or condition assumed by those who learn how to read and write”¹ (p. 17). According to the researcher, this concept implies that writing brings social, cultural, political, economic, cognitive, and linguistic consequences, both for the learners learning how to use it and for the social groups in which it is

¹ All excerpts are here translated from the original by the researcher and are in italics: “*é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever*” (Soares, 2009, p. 17).

being inserted. In the same line, Kleiman (2003) describes literacy “as a set of social practices which use written language either as a symbolic system or a technology in specific contexts for specific objectives”² (p. 19). That is, depending on the social context in which writing is being used and on the purpose for it, a different kind of literacy is required.

From these definitions, the concept of literacy as a social practice is associated with literacy as learning the language code, and it goes beyond, including the acquisition and use of reading and writing, the technologies, as cited by Kleiman, for promoting the integration of individuals into the different social practices which they belong. This broader meaning of literacy is also emphasized in the poem about literacy in the epigraph of this master’s thesis. In this poem, Chong distinguishes these two meanings of literacy, asserting that “Literacy is not a hook hanging each sound spoken”³, but rather, it implies knowing how to use many forms of texts, for instance: “news about the president, the forecast, the artists from TV”⁴ and “a cookie recipe, a shopping list, notes on the fridge, a love note, a telegram of congratulations, and letters from old friends”⁵. Besides this, a key element of literacy is developing identities and possibilities as people become part of new social spheres, as exemplified in: “Literacy is, above all, a map to the human heart, a map of whom you are, and everything you can be”⁶.

Thus, assuming this view of literacy as a social practice means acknowledging that each person or social group, regardless the level of literacy, has knowledge about the diverse uses of writing, for instance, in newspapers, magazines, notes, letters, among others. Also, within these uses in the different social spheres, each one develops his/her own identity as an individual and as a group. This socio-cultural approach to literacy is related to a movement, which started in UK, called NLS, which is explained in the next section.

² “*como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos*” (Kleiman, 2003, p. 19).

³ “*Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado*”.

⁴ “*São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV*”.

⁵ “*É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos*”.

⁶ “*Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser*”.

2.2 NEW LITERACY STUDIES

In the beginning of the 1980s, in the UK, as a result of many studies being developed in the 1960s and 1970s, a shift emerged in the studies of literacy, now being seen through a socio-cultural perspective, which has been called New Literacy Studies (NLS). As aforementioned, this movement has started mainly with the publication of Scribner and Cole (1981), Heath (1983) and Street (1984). According to Gee (2015), the NLS have been influenced by many areas – linguistics, history, anthropology, rhetoric and composition studies, cultural psychology, education, and others. Not only encompassing different disciplines, the author also states that NLS welcome different theoretical approaches, in which all of them seem to share the same view of literacy – as a social practice.

In this light, Baynham and Prinsloo (2009) claim the NLS means the new direction research has taken into students' reading and writing: moving from questions in pedagogy and psycholinguistics of the reader/writer from an individual perspective to the study of literacy in the social context. Street (2003) also pointed out that NSL comprised a set of studies, both in the level of research and practice, which saw language and literacies as social practices to be learned in formal education, rather than universal technical skills.

According to Baynham and Prinsloo (2009), NLS comprised three generations of studies. The first generation involved three foundation studies, which shifted the focus of literacy research from the individual to the domains and contexts beyond the classroom, which were: Heath (1983), Scribner and Cole (1981), and Street (1984). The second generation integrated approaches related to more empirical research, such as Barton and Hamilton (1998), Besnier (1993), Kulick and Stroud (1993), Prinsloo and Breier (1996). Finally, the third generation has been more focused on electronic, multimedia and multimodal literacies, and authors like Gee (2003), Kress (2003), Black (2008), Steinkuehler (2007), among others, have conducted research on the topic.

Based on this, as this study deals with written texts, in traditional forms, some of the authors from the first and second generations are discussed, not encompassing the last one. In this way, the focus is given to two central concepts: the autonomous and the ideological models of literacy, and literacy events and practices. These definitions developed within the NLS are explored in the following subsections.

2.2.1 Autonomous and Ideological models of literacy

One of the contributions of Street (1984) to the NLS is his distinction between an autonomous and an ideological model of literacy, in an attempt to describe two different approaches involving the studies of literacy at the time, which are still today references in research.

According to the author, the autonomous model sees literacy in itself, as universal and neutral, disguising social, cultural and historical aspects. It is restricted to cognitive and competence perspectives, and assumes a single pattern for the development of literacy. In this perspective, literacy is characterized by a set of cognitive skills that are isolated from their context of use, in which once students learn how to decode letters into words, and later, words into sentences, they can easily switch from one literacy context to another, as they have mastered the writing abilities needed for all of them. Street (1995) argues that this model is privileged by agencies concerned with literacy, including UNESCO, and its focus is mainly on the production of the 'essay-text' form of literacy, as it is more formal and planned when compared to oral productions (Kleiman, 2003; Street, 1995).

Kleiman (2003) explains that the autonomous model is still present in education. According to her, teachers have been working with texts following two perspectives: a) as a set of grammatical elements, in which the text is a pretext for the teaching of grammar; and b) as repository of information, in which texts are transformed into a collection of words, from which it is possible to collect information. According to Mello (2017), when adopting this view, teachers' objective relies on only helping students codify and recodify words correctly. Moreover, a text, when written by students, has solely the objective of meeting an educational requirement established by teachers.

Differently, the ideological model has a more culturally sensitive view of literacy, considering its variation according to the social context, cultural norms, and discourses (for example, gender, identity, and belief). It is closer to the NLS, as it recognizes literacy as a socially constructed form, whose uses and meanings are always embedded in relations of power. Street (1984) summarized this model into six main characteristics:

- 1- The meaning of literacy depends upon the social institutions in which it is embedded;
- 2- Literacy can only be known to us in forms which already have political and ideological significance and it cannot, therefore, be helpfully separated from that significance and treated as though it were

an 'autonomous' thing;

3- The particular practices of reading and writing that are taught in any context depend upon aspects of social structure such as stratification, and the role of educational institutions;

4- What constructs the meaning of it for particular practitioners is the processes whereby reading and writing are learnt;

5- We would probably more appropriately refer to 'literacies' than to any single 'literacy';

6- Writers who tend towards this model and away from the 'autonomous' model recognize as problematic the relationship between the analysis of any 'autonomous', isolable qualities of literacy and the analysis of the ideological and political nature of literacy practice (p.6).

Characteristics 1, 2, 5, and 6 refer to literacy as being situated; they emphasize the multiple literacy practices as well as their cultural meaning and context of production, which depend upon the social context they are part of. As for characteristics 3 and 4, they underline the relationship between the educational context and the process of teaching and learning literacies. In three, the importance of the role of social institutions is taken into account, which determines what literacy practices should be taught in schools and universities over others. Characteristic four is concerned with practitioners understanding of what elements are involved in the learning process of reading and writing, which directly interferes in their practice in class. As exemplified by Oliveira (2010), if a teacher understands the learning of writing comprising only phonological awareness, in which students need to associate phonemes and graphemes to interpret and produce words and sentences, this autonomous conception of literacy will guide his/her teaching practice. Differently, if this same teacher conceives the learning of writing as dynamic, including its functions, rules, meanings, and uses, an ideological literacy perception will model his/her classes.

Street (1995) claims that the ideological model does not deny the importance of the technical skills or the cognitive aspects of reading and writing. Instead, it recognizes them as part of cultural wholes and structures of power. In this vein, learning reading and writing entails not only technical and cognitive abilities, but also knowing how to use them in various ways when reading and writing in specific contexts. Consequently, learning the written language does not only take into account the pedagogical context, but also the social context (Oliveira, 2010). Moreover, based on Luke (1988) and Freebody (1992), Street (1995) also points out that in the ideological model

(...) learning literacy is not just about acquiring content but about learning a process. Every literacy is learnt in a specific context in a particular way and the modes of learning, the social relationships of student to teacher are modes of socialization and acculturation. The student is learning cultural models of identity and personhood, not just how to decode script or to write a particular hand. If that is the case, then leaving the critical process until after they have learnt many of the genres of literacy used in that society is putting off, possibly forever, the socialization into critical perspective. When exactly will most students revise and criticize their school learning if not during the process of experiencing it? (p. 142)

This way, assuming an ideological model means considering the whole process of learning the literacy practices of a particular context, in which students' cultural models of identity and personhood are also being developed together with the learning of how to write a particular text. Also, teachers need to teach students how to use writing in a myriad of situations as critical citizens, how to be critical about their school learning process, and about the literacy practices and abilities they have been taught and required to learn in order to participate in a specific social sphere.

2.2.1 Literacy events and practices

Literacy events and practices are two key concepts developed in the light of the NLS. Heath (1982) coined the term literacy event as "occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies" (p.50). As exemplified by her, for preschoolers, literacy events are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and television ads as well as interpreting instructions before playing a game. In such examples, children have to follow socially established rules for interacting and sharing knowledge when being in these concrete occasions. Barton (2007) also defines literacy events in a similar way, as any activity involving the written word. For both authors, literacy events are activities/occasions permeated by the written language.

Street (1995) expands Heath's concept of literacy events into the notion of literacy practices. This term is understood as cultural models to use writing, encompassing a higher level of abstraction as compared to literacy events, taking into consideration that literacy practices contain the conceptions and meanings embedded by participants and social institutions to the use of reading and writing in a specific context.

According to Street, the fact that practices could not be totally observed provided the notion of literacy events, defined as observable written activities/occasions, which are part of and modeled by literacy practices.

Barton and Hamilton (1998) also elaborate on the concepts of literacy events and practices relating them to people's daily lives. According to them, literacy practices are cultural experiences mediated by writing or, in other words, "what people do with literacy" (p.6). These practices are framed by social rules, responsible to determine the use and dissemination of texts, dictating the ones that can produce and have access to them. Also, literacy practices are most often conceived as existing in the relations between people, groups and communities, rather than being a set of cognitive properties inside individuals. This concept differs from the one that conceives practices as learning to do something by repetition and activities/tasks.

The other concept, literacy events, refers to "activities where literacy has a role" (p.7), that consider texts to be a central part. Like Street (1995), Barton and Hamilton (1998) also see events as observable episodes, which emerge from practices and are shaped by them. According to the researchers, this notion of events intensifies the situated nature of literacy – existing always in a social context.

Regarding this distinction, these two notions can be understood as the metaphor of an iceberg: literacy events are at the tip of the iceberg, which is visible to human eyes. As for literacy practices, they are in the submerged base, as they include invisible resources – knowledge, feelings, social purposes, and values –, and they are part of a constantly changing spatial and temporal context (Hamilton, 2000). In addition, for Barton and Hamilton (1998), these two terms have broadened the understanding of literacy as a social practice, in which the concept of literacy practices has been considered a basic unit of a social theory of literacy. They have proposed a set of six premises to understand the nature of literacy and literacy practices:

- 1- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts;
- 2- Different literacies are associated with different domains of life;
- 3- Literacy practices are patterned by social institution and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others;
- 4- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices;
- 5- Literacy is historically situated; and,
- 6- Literacy practices change and new ones are frequently acquired

through processes of informal learning and sense making as well as formal education and training (p. 7).

The first premise states that the understanding of the term is given by a set of social practices, which are part of people's everyday life activities involving written texts. When analyzing different literacy practices, it becomes clear that there are different literacies depending on the context, language and culture. This notion leads to the second proposition: different domains of life have their own literacy practices. For instance, the authors mention that different practices associated to cooking are expected when comparing home and work domain. Such difference is associated to the assumption that people are part of different discourse communities or domains of life. These discourse communities or domains are structured and patterned contexts, which have particular configurations of literacy practices. Family, religion, and education, all social institutions, are examples of domains of life, containing particular literacies created by these communities. However, as the third proposition states, some institutions are more powerful and visible than others, and consequently, some literacy practices are also more dominant, visible and influential than others. The fourth premise claims that literacy practices have a purpose and are inserted in broader social goals and cultural practices. In this way, a text can have many goals in an activity and communities use literacy practices in many ways. To understand current literacy practices, it is necessary a historical examination of their basis (ideology, culture and traditions), which is the core of the fifth proposition – literacy is historically situated. As literacy changes over time, new ones are learned through informal learning and sense making, which is stated in the last proposition. This last proposition has a special connection to education, as it emphasizes the importance of people's understanding about how they learn, their theories about literacy and education.

These propositions suggest a close relationship between the activities involving writing and social groups/institutions as well as the different domains of life, social goals and cultural practices. In this vein, people assume a variety of roles and participate in many literacy practices in their daily lives, according to the contexts they are part of. Therefore, in these many spheres, consisting of multiple literacies, one of them, that interests this research, is the academic context in which ACLITS takes place, the topic of the following section.

2.3 ACADEMIC LITERACIES

From the perspective of the NLS, given the fact that there are multiple literacies embedded in different contexts, researchers have started to be concerned with the academic sphere, aiming to understand the specific practices involved in this setting. According to Lillis and Scott (2007) and Fiad (2013), studies with this focus have been boosted due to the increase in the number of students that enter universities, including students from underprivileged social groups, which were, until quite recently, excluded from higher education. Avila-Reyes (2017) also emphasized that in Latin America studies addressing this issue have been developed since the end of the 20th century, mainly in two ways. First, indirectly, through the movements of educational reform in the region in the 1990s. Second, more directly, by changing professors' discourse that students could not write. In this context, the field of NLS concerned with these issues in the academic sphere has been referred to as ACLITS.

Lillis and Scott (2007) asserted that the term, in both singular and plural forms, has been more often used in research and applied settings with different meanings. In research, especially in articles and conferences, it has referred to reading and writing practices in the academic contexts, while in applied settings, to courses intended to teach students the writing abilities required to meet the demands of the university. Fisher (2007) claimed ACLITS may be related to any context that uses academic practices, including elementary school, high school, youth and adult education, among others. In this research, the academic context of higher education, mainly masters' and doctoral degrees, is taken into account.

In Latin America, ACLITS seems to be closer to the definition involving reading and writing practices in academic contexts. According to Fisher (2007), citing Klemp (2004), ACLITS are defined as a process of continuous development on how to interact with different types of texts, involving particular forms of thinking, being, acting, doing, reading, and writing, which are specific to the academic context. In this way, being academically literate means to have a repertoire of effective strategies to understand and use a variety of writing practices as well as knowing the different academic genres, content and concepts, which comprise specific fields of expertise. In other words, having this repertoire, which is required in students learning process as well as in their academic success in higher education, cannot be only related to reading and writing abilities, but instead, it involves questions of epistemology, identity and power.

This concept of ACLITS, asserted by Fisher, was based on Gee (2001, 2008), who considers knowing the specific Discourses⁷, with capital D, of academia as part of being literate in the academic sphere. According to him,

We can think of Discourses as identity kits. It's almost as if you get a toolkit full of specific devices (i.e., ways with words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies) in terms of which you can enact a specific identity and engage in specific activities associated with that identity (Gee, 2001, p. 143).

This way, being inserted in a Discourse means being able to recognize and use the sorts of words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies which are part of the context the person is inserted in as well as who can speak and about what. The same is applied to the academic sphere, as Fisher highlighted in her definition. Thus, students, in order to become inserted – be insiders – in the academic context, need to be familiar with these elements and the literacy practices specific of this sphere, as well as their meanings and objectives, so they will be able to read and produce academic texts.

In a broader view, Lillis and Scott (2007) claimed ACLITS should refer to a field of inquiry with specific epistemological and ideological stances. Regarding the epistemological orientation, practices are privileged over texts. By doing so, the focus is no longer on writing as primarily a linguistic object, but on writing as existing in a social context, which is engaged with what people do with texts, becoming part of people's everyday life in both individual and social institutional level. As for the ideological stance, a transformative approach is also involved in ACLITS, which is concerned with students, as writers, developing meaning making in academia.

In this context, researchers also asserted that ACLITS in higher education should be used on its plural form – academic literacies, since there are multiple literacies in the academia (Street, 1984, 2003; Jones, Turner & Street, 1999; Lillis & Scott, 2007). Oliveira (2010) exemplifies

⁷ Gee (2008) differed between discourse, with a little “d”, from Discourse, with a capital “D”. According to him, discourse means language in use or connected sentences that make sense, such as conversations, stories, essays, among others. Discourse, with capital D, is more than just language, it involves ways of speaking, listening, writing and reading, which are combined to ways of acting, interacting, feeling, dressing, and so forth, specific to each context. In this view, discourse is part of Discourse.

these different types of academic literacies: students' literacy; literacy offered by the institution in relation to students' professional development; the literacy required by professors from students; digital literacy; literacy required by the institution to fill in application forms, reports, requirements, among others.

Based on the aforementioned perspective of academic literacies as social practices, this study sees students as active participants in the construction of their ACLITS and considers issues concerned with questions regarding epistemology, identity, and power relations as central to this process. Moreover, the present work also recognizes ACLITS as a dynamic and continuous process, in which all those involved in the university are part of their development (among them, administrators, assistants, professors and students), rather than a unique way of learning the content, rules, and requirements established by some authority in the academic context (Oliveira, 2010).

Within this view of ACLITS in the light of the NLS, researchers have been investigating ways to understand students' writing, and engage them effectively in the academic discourse. In the next subsections, one of the most cited studies approaching this theme is discussed as well as research developed in Latin America.

2.3.1 Academic writing models

Among the studies concerned with academic literacies, Lea and Street (1998) has been the most widely cited research. They have analyzed the written practices in higher education as an attempt to understand students' writing aiming at their effective engagement in the academic discourse, proposing three perspectives or models. According to Fiad (2016), this study was and still continues to be significant until today as it allows a critical view on literacy events and practices of the academic context.

Lea and Street (1998) claim three perspectives or models can define the approaches regarding student writing in higher education, which are: (1) study skills, (2) academic socialization, and (3) academic literacies. The first model, study skills, considers writing and literacy as individual and cognitive skills, focusing on the surface features of language form, which students have to learn, and, in a second moment, transfer this knowledge of writing and literacy from one context to another. The second, academic socialization, aims to acculturate students into the academic discourses and genres. This model presupposes relative stable genres and disciplinary discourses and assumes that once students

master the particularities of a specific genre, for example, they are able to reproduce them. Finally, the third, academic literacies, the closest to the NLS, sees students' writing and learning at an epistemological level, considering the institutions where academic literacies take place as places of discourse and power. This model also focuses on institutional requirements – such as feedback and plagiarism –, and literacy demands of the curriculum, including the variety of communicative practices (genres, fields and disciplines). Moreover, from the point of view of students' learning, it recognizes their personal identity, their previous literate experience with different writing practices along their life trajectories, and their active engagement in the process of meaning-making in the academy (Jones, Turner & Street, 1999).

Besides this, there is also a theoretical level overlap, in which the academic literacy model is the broadest approach, as it goes further than the other two. This overlapping is due to the different conceptualizations of language and learning that underpins each model. The first model is based on a theory that sees writing at the surface level, focusing on teaching students about formal features of language – sentence structure, grammar, spelling, and punctuation, leaving aside the context of production. Opposite to this structural view, the second model, with a social, psychological, anthropological and constructivist view of education, acknowledges the various genres and discourses within the academic community that are used in different subjects and areas to construct knowledge in particular ways. Finally, the third model goes further as it considers the relationships of power, authority, meaning, and identity, which are part of the literacy practices, investigating how literacy practices from various institutions are involved in the students' learning (Lea & Street, 2006).

Lea and Street (1998) claim that the three models are not mutually exclusive and could not be seen in a simple linear time dimension; on the contrary, they are overlapping models, which could be used in many academic contexts. However, according to the authors, the problem lies when solely relying on the study skills and academic socialization models to deal with students' writing and engagement in the academic discourse (Lea & Street, 2006). In this way, Lea and Street (1998; 2006) as well as Jones, Turner and Street (1999) privileged the use of the academic literacies model as it is a broader and more theoretically based approach as well as it better takes into account the nature of students' written production in relation to the institutional practices and issues related to power and identity. Despite this, according to Lea and Street (2006), the study skill and academic socialization models have

guided curriculum design and institutional practices in both Higher Education and elementary and secondary levels.

From these models, Lea and Street (1998) investigate students' writing in two contexts: in a traditional and in a new university in England. They conduct interviews with professors and students as well as collect documents (for instance, handouts on essay writing, students' written work, and assignment guidelines, among others). Results indicate that professors already had predefined views of what they believed a good piece of writing was, which usually included more language surface features and well-developed arguments. As for students, they complain about not knowing when their writing is well written or not, as, according to them, it seems to depend on the field or on a particular professor – the same text could be considered well develop for an area, and might not be appropriate for another one. The guidelines, which are supposed to contain an explanation to help students in this difficulty, are more related to the structure of the text, mainly regarding its formal organization, and to the development of arguments rather than just writing a description. Another area of conflict between professors and students, which the study reveals, is plagiarism. Students seem unsure about the boundaries regarding plagiarism, especially in relation to distinguishing their sources and their own voice in the texts, while for professors these matters are clear. Even in institutional documents, plagiarism is treated as relevant to the academic context, mainly in legal terms. Feedback is also taken into account during the analysis of students' writing, in which professors' marks on the texts are more authoritative, assuming a correct perspective on the arguments that should have been written and how.

Since this study, students' writing has been investigated in the light of the academic literacy model by researchers trying to apply it in the academic context (Fiad, 2016). However, one of the challenges of this practice has been developing it as a design frame with a clear pedagogical practice (Lea & Street, 2006). Lillis (2003) was one of the first researchers to claim the ACLITS model needed a focus on pedagogy. According to her, only the study skills and academic socialization model have a clear pedagogical practice, which is not the case of ACLITS model. From that, she claims a design frame should follow Bakhtin's notion of dialogism, which conceives two levels. At the first level, dialogue is a part of a chain of communication and involves addressivity (who is being addressed and what is being addressed). For instance, when students write a text, they are answering the task to communicate something for a specific audience. At the second level, dialogue entails many truths, voices, and identities, is hybrid, and has an internally persuasive discourse. In this case, when

writing a text, students are always dialoguing with the discourse in their social spheres, their own beliefs, and identities.

According to Lea (2004), Lillis offers a broader perspective of the term design, by making a link between research and pedagogy, not being concerned with the specifics for the development of a course. Bearing that in mind, Lea points out some principles for a course design on the academic literacy model, in which it

- Takes account of students' present and previous literacy practices;
- Acknowledges that texts do more than represent knowledge;
- Recognizes the relationship between epistemology and the construction of knowledge through writing and reading practices, using both written and multimodal texts;
- Recognizes the gaps between students' and tutors' expectations and understanding of the texts involved in learning;
- Involves thinking about all texts of the course – written and multimodal – and not just assessed texts;
- Attempts to create spaces for exploration of different meanings and understandings by all course participants;
- Does not create a dichotomy between other literacies and academic literacies;
- Recognizes and builds upon issues of identity and how these are implicated in the creation of texts;
- Acknowledges the power dimensions of institutional structures and procedures and the ways that these are implicated in text production;
- Attempts to see students as engaged participants in the practices and texts which they encounter during their study of the course rather than trying to acculturate students into a discipline,;
- Sees the course as mediated by different participants. Allows spaces for this and embeds this in both the course content and the course design; and
- Recognizes the integral nature of the relationship between literacies and technologies (p.744).

In order to illustrate these principles, she presents an online postgraduate course, developed at the Open University, in UK. During the whole course, professors and students have never had face-to-face meetings, only computer conferences and forums to debate the content and work on activities together. All the material is digital and available online, containing study guides, links to websites, and access to online journals and web resources. Lea asserts ACLITS are present in the course

design in three ways – content; assessment; and information and communication technologies.

Based on the claims of the two previous studies, Lea and Street (2006) have demonstrated how the academic literacies model can be applied as a framework for the development of curriculum and instruction in two universities. In the first one, at King's College London, the researchers participated in a programme for students from linguistic minority community backgrounds who would like to study at the university in order to help them develop the use of academic language and practices in the context of higher education. Sessions were conducted based on the theoretical principles of ACLITS model, multimodality and genres⁸. During the program, professors focused on switching, transformation, changing meanings and representations in the different genres, all of which were taught explicitly. In addition, students' engagement, as collaborators of their own learning, through interaction with other students and professors, was fundamental in the development of their ACLITS needed for higher education.

The second example concerning the use of ACLITS as a framework involved university law faculty, and was realized at the Open University, in UK. However, unlike the previous study, the underlying principles, in which tasks and activities were based, were not explicitly taught to participants. The first workshop had the objective of helping faculty to understand students' perceptions and the reasons why they were having difficulties regarding academic writing. With this purpose, participants had to imagine the profile of the students who would take an online law course at the university. The second workshop had a different objective – it no longer focused on students, but on faculty themselves as writers. It adopted a broader notion of academic writing, shifting from students' writing to the various institutional practices that encompass academics' own writing. During this second workshop, participants could analyze their own literacy practices as well as their implications on their writing identities as textbook writers. Although the basis of ACLITS were not exposed in any moment during these two workshops, Lea and Street emphasized that educators were able to realize that writing involves social and textual issues, among them, meaning making, identity, student diversity, writing for different audiences, and institutional practices. Besides this, the workshops could enable participants to reflect on how course texts mediate students and academic identities as well as how

⁸ Genres were used in both spoken and written forms, as students had to discuss, write notes, letters, and essays, among other texts.

meanings are worked out during the engagement with written and multimodal texts.

Besides these studies on ACLITS, which were developed in the UK, in Latin America research has also focused on reading and writing practices through a variety of theoretical and methodological approaches. In the next subsection, some of the main studies in the area are explored.

2.3.2 Studies in Latin America

Students' writing and the interest on improving their academic writing in both first and second language have been the focus of recent studies in Latin America. As previously stated, in the last two decades universities have assumed their common cause concerning academic writing and started to share studies and create networks in order to have a mutual support (Bazerman & Moritz, 2016; Navarro et al, 2016). The ILLES projects was an initiative in this scenario. As aforementioned, it has been mapping out the tendencies in reading and writing in higher education in Latin America, and it also has created a common space for researchers and teachers to debate and bring new perspectives about such an important theme as academic writing. Some articles have already been published with some of the results of this initiative, many of them at *Ilha do Desterro*, a Brazilian journal, as previously stated in Chapter 1, which brought very recently a thematic issue about higher education studies in Latin America.

Navarro et al (2016), gathering researchers from ILEES, analyzed 81 articles focusing on reading and writing either in the first or second language which were published during the last 15 years in four leading journals from Argentina, Brazil, Chile, and Colombia. Results point out that in general there is predominance in research investigating reading and writing practices mainly in relation to the undergraduate courses, however findings also indicated a gradual increase in studies analyzing graduate programs. Also, the analysis of the studies investigated highlight the themes most often approached have been discourse, students' reading and writing and professors' practice; in Brazil, however, studies have been addressing genres as object of study. Finally, many theoretical frameworks were identified as guiding studies, especially in relation to systemic functional linguistics and writing across disciplines.

Also part of the ILEES project, Bazerman et al. (2017) conducted a survey to gather data related to academic units, influential authors, theoretical orientations, and journals or resources for reference and

publication from the seven countries involved in the project. The results regarding theoretical orientations and influential authors were very diverse. More than 30% of the answers were only mentioned once, and some of them were conflicting orientations. In relation to academic units, there was no well-defined dominant one to which participants are affiliated, though it seems that many of them are housed in Languages and Linguistics, Education, and Humanities (letters, arts, and philosophy) units. The same lack of consensus is also predominant in terms of resources, as the majority of them were single mentioned. Overall, the authors concluded that academic writing is still an emerging field in Latin America and it is gaining attention in the countries, indicating some common approaches to writing.

Bork, Bazerman, Correa & Cristovão (2014) also had a similar research as Bazerman et al. (2017); however, focusing on the Brazilian higher education context. In this study, 37 participants answered an online questionnaire about their academic field and universities, the types of initiatives being developed, the influential authors in the area and the main journals and databases. Findings revealed that the majority of the participants were from applied linguistics, and taught reading and writing in Letras undergraduate courses. In relation to theoretical frameworks, participants mentioned following many authors; among them, Charles Bazerman, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, Désirée Motta-Roth and Angela B. Kleiman were the most cited ones. However, as most researchers were single-mentioned, the study concluded that, in Brazil, there is no unanimity in terms of theoretical background. The most cited journals for publication were related to the area of applied linguistics and to language teaching and learning. In relation to the websites used as databases, there was no consensus among the participants, some of them cited Portal da Capes.

Based on the previous scenario, two following studies were done: Cristovão, Bork and Vieira (2015) and Cristovão and Vieira (2016). The first analyzed the research groups in Brazil related to academic literacy in higher education. They found out 10 research groups, all of them in public universities, focusing on academic literacy, school literacy, professors' literacy, literacy studies, and multiliteracy. As for the second, its aim was to identify writing centers in higher education and to interview the most cited researchers from the online platform of the project. They discovered five writing centers which are in Universidade Federal da Paraíba, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UFSC, and Universidade Federal de Santa Maria. Regarding the interviews, despite having different theoretical approaches, all the

researchers mentioned the different types of literacies, especially the academic literacy. Through interviews, Cristovão and Vieira (2016) concluded that the writing centers seemed to contribute to students' education background, because they helped them to recognize and be able to deal with the academic genres. Besides that, the authors stressed the need for more writing centers in the universities as well as broader writing centers.

Also part of the ILEES project, in the Hispanic context, Tapia-Ladino et al. (2016) and Marinkovich et al. (2016) conducted two relevant studies related to academic writing in higher education. Tapia-Ladino et al. (2016) interviewed eight academics, two from each country (Argentina, Colombia, Chile and Mexico) about the milestones, causes, academic activities, influences, theoretical foundations, disciplines and future related to higher education reading and writing studies in the selected countries. From the interviews, similarly to Bork et al (2014), there seemed to be an eclecticism regarding influences and theoretical bases. Another relevant data was that fact that three academic units were mainly identified as responsible for the writing and reading subjects/courses: University services, Linguistics, and Education. As for the future of the subjects/courses, there were two claims – some stated the educational approaches lack a linguistically-informed view while others signaled the need for an interdisciplinary view that goes beyond language issues. Meanwhile, Marinkovich et al. (2016) aimed at investigating how literacy in academic writing is approached in the disciplinary communities of Art, History, Biochemistry, Biology and Mathematics in a University. Within this study, the researchers could make some final considerations about genres, academic writing and literacy. The articulation of these three variables pointed out that when the use of genres develops complex cognitive skills, students will tend more towards achieving the epistemic function of writing.

Apart from ILEES and the studies published in *Ilha do Desterro*, another recent publication on the field is a book organized by Fiad (2016), which is called *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. Its purpose is to present the studies carried out by researchers who belonged to her research group. All of them are based on the NLS with different objects of study. For instance, Fischer, Guse and Vicentini (2016) aimed to understand how two undergraduate students, who were part of a project related to teaching, developed pedagogical practices by interacting with professors, supervisors and academic contents learned during the project they took part and during their undergraduate courses. Fuza (2016) analyzed official discourses in the academic sphere of

political agencies, like CNPq, Capes, among others, by assuming a dialogical perspective of language. Oliveira (2016) investigated the writing of reviews by undergraduate students from less favored social groups. All these studies, among others, provide different possibilities to the study of academic literacies, offering theoretical and methodological contributions to the field.

Some theses, dissertations and articles have also been developed in the light of academic literacies as social practices. Fischer (2007), Oliveira (2010, 2015), and Mossmann (2014) focused on the construction of ACLITS by undergraduate students from Letras courses, mainly during their first year of university, through classes observations, and interviews with students and professors. Juchum (2014), Mello (2017), and Vieira (2017) also conducted two studies with undergraduate studies. Juchum (2014) aimed at understanding how university students perceive their writing experience before university admission and what it is academically expected from them. As for Mello (2017), she identified actions to promote academic literacy in an undergraduate program in Pedagogy through classes' observation and interviews with professors and students. Vieira (2017) investigated the potentiality of a course related to scientific methodology to promote academic literacy in the area of Computer Science in a public Brazilian university. This research counted with qualitative and quantitative data analysis, by interviewing the professor responsible for the course and the students, and by analyzing theoretical and institutional documents. Most of these studies pointed out to the importance of considering students' previous literacy before university admission and also students' construction of the academic discourse which is involved and incorporated by them during their trajectories in the academic sphere.

In sum, this chapter presented and discussed the literature in the field of academic literacies, by bringing the main topics emphasized in the NLS, which have given a new perspective to the studies of literacy, adopted in this study. Research regarding academic literacies as well as the academic writing models proposed in the light of this socio-cultural perspective of literacy was also addressed here and the studies being developed in Latin America were highlighted.

Next chapter presents the method used to carry out this research.

CHAPTER 3 METHOD

This chapter is devoted to provide details about the method adopted to carry out the present study and is organized into six sections. Section 3.1 presents the goal and the nature of the study. Section 3.2 describes the setting, *corpus* and participants. Section 3.3 details the instruments used for data collection. Sections 3.4 and 3.5 explain the procedures used for data collection and analysis, respectively. Finally, section 3.6 provides details about the ethics review board.

3.1 THE STUDY

The present research had the main objective of investigating how academic literacies are approached in academic graduate programs in a public Brazilian university, focusing on compulsory courses, in which students have to produce their research proposals or preproposals. The focus on graduate programs is because it is a niche still little explored, as previously presented in the introductory chapter, in which students have to produce longer and more elaborated genres when compared to undergraduate courses, such as articles, proposals, master's theses and doctoral dissertations. In addition, it is during graduate programs that students are more closely in contact with academic writing, by reading and writing academic papers/essays/reports, among other academic practices. With this aim, this study sought to answer two research questions: (1) What aspects are covered on the course plans of the compulsory courses focusing on the writing of students' research proposals or preproposals?, and (2) What are the professors' perceptions regarding these courses in relation to their relevance and content as well as students' writing process and writing difficulties?

In order to cater for this, a qualitative approach was followed, which has been used in research investigating literacies as it allows an extensive analysis of humans' interactions as well as the way in which they occur in a particular setting (Vóvio & Souza, 2005). This type of research also analyzes participants' opinions, experiences, and feelings regarding the situation being studied, often using multiple data collection methods, including recorded interviews, various types of texts and images, among others. By doing so, researchers can have a fuller and richer picture of the social phenomena (Croker, 2009; Dornyei, 2007; Vóvio & Souza, 2005; Yin, 2011).

Nourished by this, this study is considered qualitative as it aimed

to understand a social phenomenon – academic literacies –, in the way it occurs in a particular setting, at compulsory courses of the graduate programs in a public Brazilian university, which focus on the production of research proposals or preproposals. For that, in order to have a broader view of it, two instruments to collect data were used: the analysis of course plans and semi-structured interviews. With them, it was expected to better understand the aspects covered in these courses by analyzing their course plans as well as the perspective of the professors who teach them, respectively.

3.2 SETTING, CORPUS AND PARTICIPANTS

Data was collected at *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC), a public Brazilian university, which was founded in December 18th, 1960, in Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. UFSC has four more university campi in four other cities: Araranguá, Curitiba, Joinville, and Blumenau. In 2018, it was elected the 6th best university of the country, the 4th best federal university, and the 2nd best university in the South region (RUF). At the university, there are more than 60 thousand people, among them, professors, civil servants, and students at the graduate and undergraduate courses, and primary and secondary school.

According to the website of the university, since the 1980s, the university has been heavily investing in research and graduate courses with the objective of supporting the creation of technological centers in Santa Catarina as well as developing a series of projects to the community. Nowadays, more than 30 thousand students are enrolled in around 110 on-site courses and 15 online courses at the undergraduate level. As for graduate courses, more than seven thousand vacancies are offered for students in 87 graduate programs. Also, there are around six hundred research groups officially participating in the directory of research of *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq), gathering professors, assistants, and students.

It is in this setting that this research took place, specifically focusing on graduate programs. At UFSC, these programs, which are the responsibility of a sector called Prorectorate for Graduate Studies (PROPG), are categorized into three different degrees: academic master's degree, academic doctoral degree and professional master's degree. According to the PROPG's catalogue, developed by the General Communication Department School, the academic master's and doctoral programs contribute to teachers and researchers' educational development, while the professional master's program is concerned with

boosting the professional diploma through the study of techniques, processes, or themes in relation to the market demands. Master's programs last 24 months, and the doctoral programs 48 months. They are located on the university campi in five cities – Araranguá, Blumenau, Curitiba, Joinville, and Florianópolis –, and some of them are also offered in partnership with other institutions.

There is a total of 87 graduate programs, in which 10 are academic master's programs, 2 are academic doctoral programs, 54 are academic master's and doctoral programs and 21 are professional master's programs. These programs are divided into nine disciplinary fields: Agricultural sciences; Applied social sciences; Biological sciences; Engineering; Exact sciences; Health sciences; Human sciences; Linguistics, literature and arts; and Multidisciplinary studies. Appendix A shows the complete list of the graduate programs offered at the university in all five campi.

These programs offer compulsory and elective courses, and some of them are concerned with academic writing, usually called “Research Methodology”, “Seminars”, or a specific name related to writing. Also, during these courses, students usually have to develop an oral and/or written final product, which may be their research projects, an abstract, an article, an oral presentation, among many other academic genres. Due to the great amount of courses found, the following selection criteria have been adopted in order to choose the corpus of the study:

- Only the compulsory courses from the academic graduate programs offered in Florianópolis;
- Only the courses for which the course plan was collected;
- Only the courses which have been taught in the last two years at the academic graduate programs; and
- Only the courses in which students have to produce a research proposal or a preproposal as a final written product.

After applying these criteria, 18 compulsory courses constituted the data for this study. The courses *Seminários de Tese I* and *Seminários de Tese II* were considered as one course, as the second is a sequence of the first, both aiming to develop students' proposals, and the same professor was in charge of them. These courses are part of 16 academic graduate programs, which belong to the disciplinary fields previously mentioned. The disciplinary field of Biological Sciences was the only one without any program with compulsory courses meeting the criteria selected. All others had from one to four courses in their academic

programs in each disciplinary field – Agricultural Sciences (one course); Applied Social Sciences (four courses); Engineering (one course), Exact Sciences (one course); Health Sciences (three courses); Human Sciences (four courses); Linguistics, Literature and Arts (three courses); and Multidisciplinary Studies (one course). Table 1 presents the specifics in relation to the compulsory courses, their graduate programs and their disciplinary fields.

Table 1 – *Information about the Disciplinary fields, Graduate programs, and Compulsory courses selected to participate in the study*

<u>Disciplinary fields</u>	<u>Graduate programs</u>	<u>Compulsory courses</u>
<u>Agricultural Sciences</u>	Aquaculture	- <i>Elaboração de Projetos de Pesquisa</i>
<u>Applied Social Sciences</u>	Accountancy	- <i>Seminários de Tese I e II</i>
	Administration	- <i>Metodologia da Pesquisa em Administração</i>
	Architecture and Urbanism	- <i>Seminários Pré-Tese</i>
	Information Science	- <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>
<u>Engineering</u>	Environmental engineering	- <i>Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental</i>
<u>Exact Sciences</u>	Computer science	- <i>Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação</i>
<u>Health Sciences</u>	Dentistry	- <i>Metodologia da Pesquisa Científica</i>
	Nursing	- <i>Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>
	Physical education	- <i>Metodologia da Pesquisa em Educação Física</i>
<u>Human Sciences</u>	International Relations	- <i>Epistemologia e Metodologia das Relações</i>

		<i>Internacionais</i> <i>- Seminário de Dissertação</i>
	Political sociology	<i>- Metodologia II</i>
	Psychology	<i>- Método e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia</i>
<u>Linguistics, Literature and Arts</u>	English: Linguistics and Literary studies	<i>- O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos</i> <i>- O Texto Acadêmico em Estudos Literários</i>
	Journalism	<i>- Metodologia da Pesquisa em Jornalismo</i>
<u>Multidisciplinary Studies</u>	Agroecosystems	<i>- Epistemologia e Metodologias da Ciência</i>

These 18 courses selected are from graduate programs, which offer both master's and doctoral degrees, with the exception of the graduate program in International Relations, which only offers the master's degree so far. Besides that, all the selected master's and doctoral programs at UFSC have been evaluated and classified with concepts 4, 5 or 6 by the Qualis System of CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), indicating high-quality education. This evaluation refers to the 2013-2016 period and classified five programs with concept 4, seven programs with concept 5, and four programs with concept 6. Table 2 displays the information about the graduate programs selected for the corpus of the study in relation to their Qualis.

Table 2 – *Information about the programs selected for the corpus of the study in relation to their Qualis*

<u>Disciplinary field</u>	<u>Programs</u>	<u>Qualis</u>
<u>Agricultural Sciences</u>	Aquaculture	6
<u>Applied Social Sciences</u>	Accountancy	5
	Administration	4
	Architecture and Urbanism	5
	Information Science	5
<u>Engineering</u>	Environmental Engineering	6

<u>Exact Sciences</u>	Computer Science	5
<u>Health Sciences</u>	Dentistry	4
	Nursing	6
	Physical education	6
<u>Human Sciences</u>	International Relations	4
	Political Sociology	5
	Psychology	5
<u>Linguistics, Literature and Arts</u>	English: Linguistics and Literary studies	5
	Journalism	4
<u>Multidisciplinary Studies</u>	Agroecosystems	4

In terms of length, the 18 courses lasted either a quarter or a semester – five of them a quarter and 13 a semester. As previously mentioned in the selection criteria, courses, which took part of this study, were taught in the last two years, corresponding to the period between 2016/2 (second semester of 2016) and 2018/1 (first semester of 2018). In this way, most of them, encompassing 12 courses, were last offered in 2017, in both semesters, and in the first semester of 2018, five of them were offered in the second term of 2017 and in the first and second term of 2018, and one was offered in the second semester of 2016. In addition, all of them were taught once a year, save the course *Metodologia da pesquisa em Ciência da Computação*, from the graduate program in Computer Sciences, which is available twice a year, and the course *Epistemologia e metodologia da ciência*, from the graduate program in Agroecosystems, available once a year in the second semester, every two years. All these details about the compulsory courses are presented in Table 3.

Table 3 – *Information about the courses regarding Master's (M) and Doctoral (D) degrees and the period they were last offered*

Disciplinary field/Graduate programs/Courses	M	D	Period
<u>Agricultural Sciences</u>			
Aquaculture			
<i>Elaboração de Projetos de Pesquisa</i>	X		2018/1
<u>Applied Social Sciences</u>			

Accountancy				
	<i>Seminários de Tese I e II</i>		X	2018/1*/2*
Administration				
	<i>Metodologia da Pesquisa em Administração</i>	X		2018/1
Architecture and Urbanism				
	<i>Seminários Pré-Tese</i>		X	2018/2*
Information Science				
	<i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>	X		2018/1*
<u>Engineering</u>				
Environmental Engineering				
	<i>Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental</i>	X	X	2017/2*
<u>Exact Sciences</u>				
Computer Science				
	<i>Metodologia da Pesquisa em Ciência da Computação</i>	X	X	2018/1
<u>Health Sciences</u>				
Dentistry				
	<i>Metodologia da Pesquisa Científica</i>	X		2017/2
Nursing				
	<i>Fundamentos Teóricos Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>	X		2018/1
Physical Education				
	<i>Metodologia da Pesquisa em Educação Física</i>	X		2017/2*
<u>Human Sciences</u>				
International Relations				
	<i>Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais</i>	X		2017/2
	<i>Seminário de Dissertação</i>	X		2017/2
Political sociology				
	<i>Metodologia II</i>	X	X	2017/2

Psychology

<i>Métodos e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia</i>	X	X	2018/1
--	---	---	--------

Linguistics, Literature and Arts

English: linguistic and literary studies

<i>O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos</i>	X		2017/1
--	---	--	--------

<i>O Texto Acadêmico em Estudos Literários</i>	X		2017/1
--	---	--	--------

Journalism

<i>Metodologia da Pesquisa em Jornalismo</i>	X	X	2018/1
--	---	---	--------

Multidisciplinary Studies

Agroecosystems

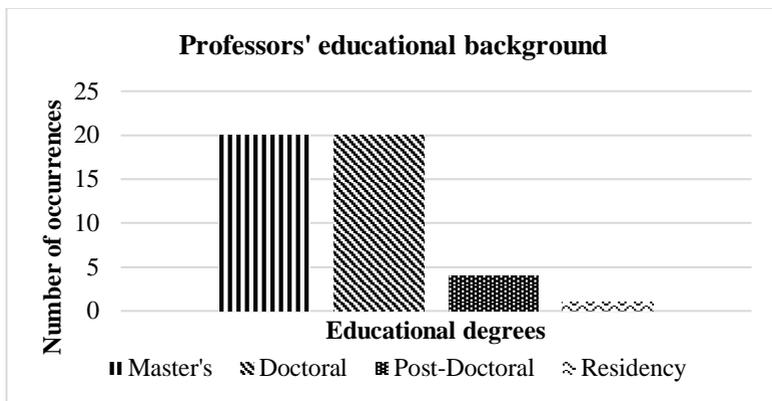
<i>Epistemologia e Metodologia da Ciência</i>	X	X	2016/2
---	---	---	--------

Note: The courses with () have been offered by quarter.*

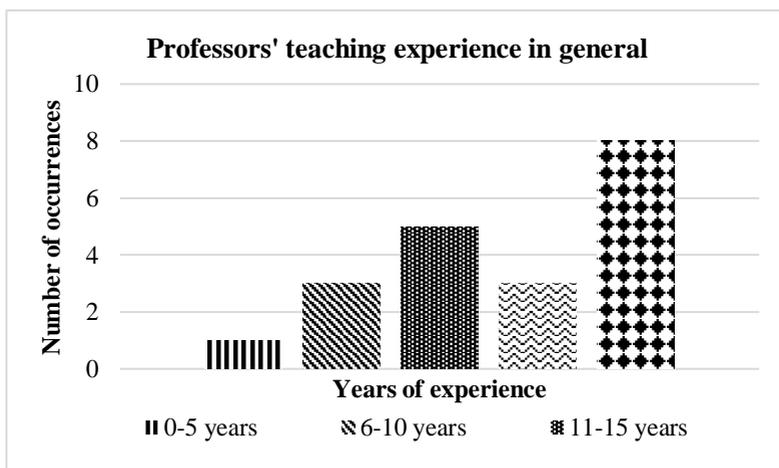
Within these courses, data was collected from the course plans and the interviews with the professors in charge of the courses. Although 18 compulsory courses constituted the data for this study, there were 19 course plans collected and 20 professors interviewed. As mentioned earlier, the courses *Seminários de Tese I* and *Seminários de Tese II*, from the graduate program in Accountancy, were also considered as one course, as the second was a sequence of the first and both of them required students' development of their proposals, however each one has a course plan. They also had the same professor, so only one interview was done. As for the courses *Pesquisa em Ciência da Informação* and *Metodologia da Pesquisa Científica*, from the graduate programs in Information Science and Dentistry, respectively, two professors were responsible for them, and both participated in the same interview.

All the professor who participated in this study had master's and doctoral degrees, four of them also mentioned a post-doctoral degree and one a residency in his/her disciplinary area. In terms of teaching experience in general, eight professors have been teaching for more than 21 years, three from 16 to 20 years, five from 11 to 15 years, three from six to ten years and only one was a novice teacher in higher education. At UFSC, where this study took place, most of them, 15 professors, have been teaching up to 10 years, while three of them from 11 to 15 years, and

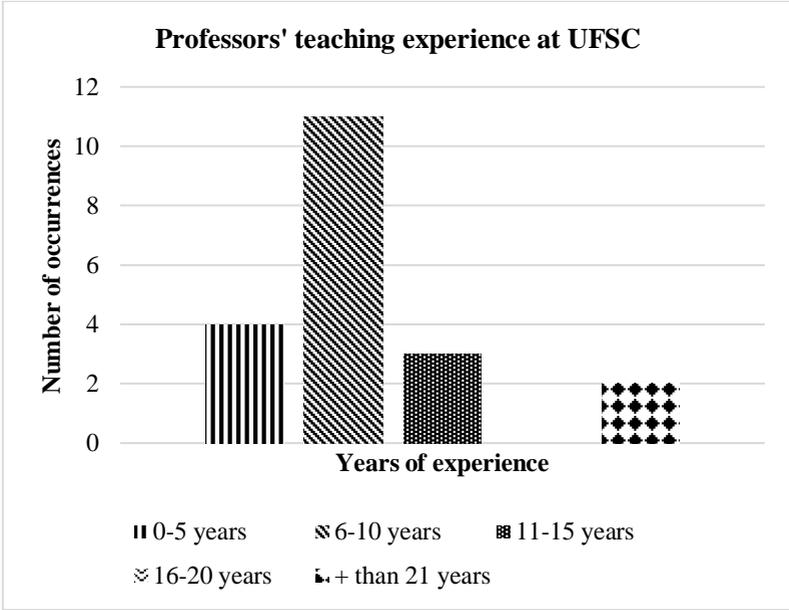
two for more than 21 years. As for their teaching experience in the courses, their answers varied from 0 to 10 times, in which three of them have taught the same course for 1 to 2 times, four for 3 to 4 times, eight for 5 to 6 times, four for 7 to 8 times, and one for 9 to 10 times. Graphs 1, 2, 3, 4 present these pieces of information in relation to their educational background, teaching experience in general, at UFSC, and at the courses, respectively.



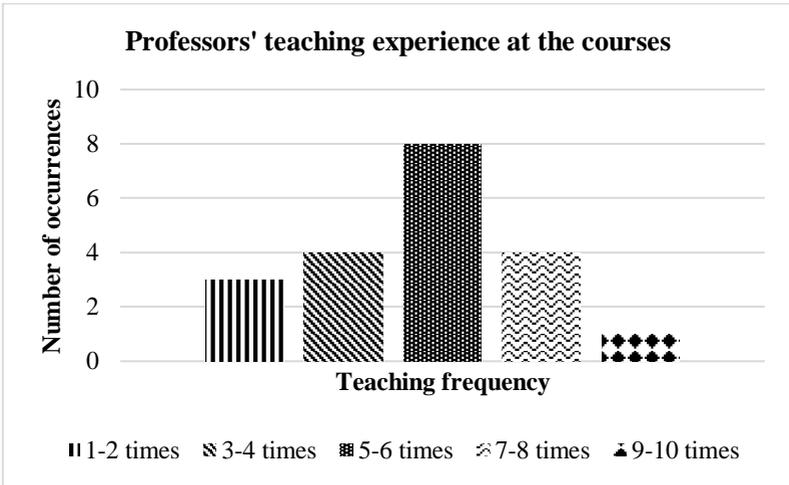
Graph 1 – Professors' educational background



Graph 2 – Professors' teaching experience in general



Graph 3 – Professors' teaching experience at UFSC



Graph 4 – Professors' teaching experience at the courses

3.3 DATA SOURCES

This study had two data sources: the course plans and the interviews. The first one was used to try to answer the first research question – What aspects are covered on the course plans of the compulsory courses focusing on the writing of students’ research proposals or preproposals? In this research, 19 course plans from 16 graduate programs were collected, as previously showed in Table 1. Despite having various designs, they usually include course description⁹, goals, course content, methodology, timetable, evaluation, bibliography, as well as some basic information about the course. Initially, it was decided to analyze only the course description of the course plans, however, some of them were outdated and did not correspond to the course content. In this way, it was chosen to focus on the aspects covered on the course content as this part contains the topics, which will be worked throughout the course. In case the course plan did not have a content part, the course description was analyzed.

The second data source consisted of semi-structured interviews, aiming to approach the second research question – What are professors’ perceptions about these courses in relation to their relevance and content as well as students’ writing process and writing difficulties? This type of interview is very often used in qualitative inquires, and includes pre-prepared guiding questions, but the interviewer can elaborate follow-up questions in an exploratory manner (Dornyei, 2007). A single session format was followed, lasting approximately 20 minutes. Based on Dornyei (2007), the interview proposed for this study encompassed four types of questions – personal, content, follow-up and final closing questions, totaling nine questions. The personal questions encompassed three questions, which were related to the professors’ educational background, their professional experience, and their experience teaching the course. These questions had the purpose of getting to know them better. The five content questions ranged over their perceptions about the courses they teach, which included their focus, relevance and content, as well questions about their thoughts on students’ process and difficulties in relation to academic writing while attending the course. The follow-up questions were made whenever necessary in order to deepen and/or to clarify the responses. Finally, there was a final closing question, which allowed professors a space for any further comments. Appendix B

⁹ The term course description was chosen as the translation of the word “ementa” in Brazilian Portuguese.

presents the interview guide used while conducting the interviews.

3.4 PROCEDURES FOR DATA COLLECTION

In this study, data were collected in two moments according to the two data sources previously mentioned: the course plans and the semi-structured interviews. Prior to these moments, it was necessary to define which courses would constitute the corpus of this study. For that, the researcher mapped the courses related to academic writing/literacy within each of the 87 graduate programs. For this first selection, the websites of the programs were accessed to search for these courses, usually called “Research methodology”, “Seminars”, or a specific name related to academic writing, as previously described in Section 3.2. Due to the great number of courses found, it was decided to reduce the corpus of the study to only the compulsory ones, excluding the elective courses from this study.

Once these decisions were taken, each administrative office was contacted by phone, in order to ask if the courses selected had been taught in last two years, if they were compulsory, if they had been offered to master’s and/or doctoral students, and if they have been offered every year. Also, their course plans and the contact of the professors were required. The majority of administrative assistants asked researchers to send them an e-mail with all the information needed. In this e-mail, the researcher introduced herself, explained the objective of the study, and requested the course plans, the professors’ contact in charge for the courses, and information about the courses – their frequency and their nature (if they were compulsory or elective). Appendix C contains a model of the e-mail sent to each administrative offices.

In some cases, those in charge of the administrative office of the graduate programs did not have access to the course plans, so they sent the contact of the professor who last taught the course. In such situations, a similar e-mail was sent to the professors also requiring the course plans. Other two e-mails were sent to them if there was no response from them. All the course plans sent by the administrative assistants/professors were collected in the first semester of 2018.

Finally, in the last part, semi-structured interviews with the professors who were in charge of the courses selected were conducted and recorded during the second semester of 2018. Before conducting the actual interview, a pilot interview was carried out. An e-mail was sent to three professors who taught elective courses at three distinct graduate programs at UFSC. This e-mail invited professors to participate in the

study and included a brief explanation about the researchers, the objective of the study, and the participant's role. All questions to be asked were also sent in this invitation, so they would know beforehand what information was being asked for and could get prepared for it. Appendix D shows the model of the e-mail sent to the professors inviting them to participate in this study.

Two professors out of three who were invited answered this e-mail and they were interviewed. These two pilot interviews had the purpose of testing the suitability of the questions. After conducting them, it was decided to focus on courses in which students had to produce a research proposal or preproposal as a final written product. This decision was made as in one of the pilot interviews the professor had difficulties answering two questions, as in his course students did not have to write academic texts as a final written product.

After the pilot interviews, the actual interviews were carried out. In this way, participants were invited by e-mail to participate and to schedule the best date, time, and place. The same e-mail sent to the three professors invited for the pilot interview, as shown in Appendix D, was also sent to the professors who would participate in the study. In case professors did not reply in the first time, four more e-mails were sent, totaling five e-mails.

On the day of the interview, before starting the recording, the researcher introduced herself, reminded participants about the purpose of the study, and briefly summarized the development of the interview. The researcher also explained about the informed consent form, and required participants to sign it if they agreed with the information contained there. This document can be found in Appendix F. After the recording, the interviews were transcribed and analyzed, as it is shown in the next subsection, which presents the procedures adopted for data analysis.

After the analyses of the course plans and of the transcription of the interviews, participants received feedback concerning their participation. They were invited by e-mail to attend the master's defense to have an overview of the findings. As many of them were not available at the day, the research sent them the slides of the presentation. Participants will also receive this master's thesis by e-mail after it is available online as well as the articles which will be published from this research.

3.5 PROCEDURES FOR DATA ANALYSIS

The analysis of the data consisted on first, scrutinizing the course

plans and semi-structured interviews and creating codes from them. According to Dörnyei (2007), “data analysis invariably starts with coding” (p. 250), which is a method to gather and organize extracts of the transcribed data into categories, as they have related characteristics (Dörnyei, 2007; Saldaña, 2013). Saldaña proposes coding happens in two cycles coding methods, with one hybrid method in between them. The first refers to the initial coding of the data, which is simpler and more direct, and is divided into seven subcategories – Grammatical, Elemental, Affective, Literary and Language, Exploratory, Procedural, and Themeing the Data. On the other hand, the second cycle requires analytical skills, such as “classifying, prioritizing, integrating, synthesizing, abstracting, conceptualizing, and theory building” (p.58), and has six methods: Pattern, Focused, Axial, Theoretical, Elaborative, and Longitudinal coding. Finally, the hybrid method refers to the process of transitioning between cycles, in which is necessary to organize and gather the codes developed in the first cycle. In this study, this coding cycles were used for analyzing both data sources – the course contents of the course plans and the interviews.

Based on this framework, the analyses of the course content focused on elemental methods for the first cycle coding. According to Saldaña (2013), this type of coding is more used for field notes, documents, and artifacts, and summarizes the basic topic of a passage into a word or short phrase, identifying it. As for the second cycle, the method pattern coding was chosen, because it creates categories for similar coded data, attributing meaning to them. In this way, the analyses of the course contents within these cycles consisted of: first, in the first cycle, each sentence of the course content of each course plan was summarized into a topic. Second, in the hybrid cycle, the codes were organized, and grouped according to their similarities. Finally, in the second cycle coding, categories and subcategories were created for each group of similar coded information. In the cases in which these phrases were present on three course plans or less, all of them were grouped in a subcategory called ‘Others’.

When analyzing the interviews, before applying the same process of coding, the first step was to transform the recordings into a textual form, by transcribing them. For that, a software, called Express Scribe, was used to facilitate the process, because it allows researchers to transcribe while listening to the audios, all in the same screen, which is not possible when using regular audio players. It also plays the recordings in slow speed, not being necessary to pause them while transcribing. For all the transcriptions, a free version was used. Appendix E presents the

interface of this software.

When using Express Scribe, all interviews were fully transcribed, editing imperfect speech – false starts, word repetition, stammering, or language mistakes (Dörnyei, 2007). According to Dörnyei (2007), when a study focuses on the content rather than the form of the verbal data, like the present one, researchers can decide to edit these linguistic features. In this way, during the transcription, some writing strategies were applied (e.g.: using punctuation marks, dividing the speech into sentences, among others). Also, professors' names were changed in order to protect their identity as well as any information, which could identify them. For instance, any name of a previous institution where they had worked/studied or the city where they had lived, or a colleague's name they have mentioned, were replaced by XXXX. The researcher was identified by a different name as well, the letter R. Table 4 shows the fictional names given randomly to each professor who participated in this study.

Table 4 – *Fictional names given randomly to each professor who participated in this study*

Graduate programs	Compulsory courses	Professor
Accountancy	- <i>Seminários de Tese I e II</i>	João
Administration	- <i>Metodologia da Pesquisa em Administração</i>	Luana
Agroecosystems	- <i>Epistemologia e Metodologias da Ciência</i>	Carlos
Aquaculture	- <i>Elaboração de Projetos de Pesquisa</i>	Ana
Architecture and Urbanism	- <i>Seminários Pré-Tese</i>	Alan
Computer science	- <i>Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação</i>	Morgana
Dentistry	- <i>Metodologia da Pesquisa Científica</i>	Luísa and Carolina
English: Linguistics and Literary studies	- <i>O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos</i> - <i>O Texto Acadêmico em</i>	Eduardo

	<i>Estudos Literários</i>	Marina
Environmental engineering	- <i>Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental</i>	Bruna
Information Science	- <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>	Alberto and Murilo
International Relations	- <i>Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais</i> - <i>Seminário de Dissertação</i>	Diogo Bianca
Journalism	- <i>Metodologia da Pesquisa em Jornalismo</i>	Jéssica
Nursing	- <i>Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>	Cátia
Physical education	- <i>Metodologia da Pesquisa em Educação Física</i>	Priscila
Political sociology	- <i>Metodologia II</i>	José
Psychology	- <i>Método e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia</i>	Cecília

After transcribing all recordings, the interviews were coded following the same procedures used for the course plans. As aforementioned, the interview guide had four types of questions – personal, content, follow-up and final closing questions, totaling nine questions, in which only the personal, content and follow-up questions were coded and analyzed. The final closing questions were not contemplated, because they only allowed professors a space for further comments, which most of them used to summarize what they said during the whole interview. The answers of the personal questions, which corresponded to the first three questions, were coded and grouped into four categories: professors' educational background, teaching experience in general, teaching experience at UFSC and teaching experience at the courses. Their results were described here in Section 3.2. As for the

content questions, five questions were asked to participants, in which the first one was not analyzed, as it had the purpose of starting the interview and understanding better the courses. The other four were coded into four categories, according to their main topics: Relevance, Content, Writing Process, and Writing Difficulties. Their answers were read, summarized into a word or short phrase and grouped into subcategories in relation to their similarities, which are described in Chapter 4. The answers of the follow-up questions were also read, summarized, and grouped in the subcategories created for the content questions, as they were asked in order to deepen and/or to clarify the responses.

During this process of coding data for both course plans and interviews, there were two researchers categorizing data simultaneously. These researchers had to agree on the same categories and subcategories for each element of the course plans and for the professors' answers during the interviews. In this way, the categories and subcategories created from the instruments would be more reliable, avoiding bias. Also, during categorization of either the course plans or the interviews, there were some elements difficult to be interpreted as they could be placed into two categories; in such cases, the aspects standing out were taken into account in order to decide which category the example would belong to.

These categories and subcategories, resulting from the coding cycles are presented in tables and graphs in Chapter 4. They are also discussed in the light of the studies and theory guiding this research – literacy as a social practice, presented in the previous chapter. Within this discussion, the two research questions proposed are also answered aiming to reach the main objective – investigating how academic literacies were approached in academic graduate programs at UFSC, focusing on compulsory courses, in which students had to produce their research proposals or preproposals.

Besides this, for the analysis of both course plans and interviews an interpretative approach was followed. According to Dörnyei (2007), qualitative research is essentially interpretative, in which the analysis is based on the researcher's subjective interpretation of the data. In this way, during the interpretation of the data from the categories and subcategories, the analysis focused on the relation between the findings of this study and the approach of the NLS, mainly the perspective of ACLITS, which guided the theoretical framework of this study, as presented in Chapter 2.

3.6 ETHICS REVIEW BOARD

Since this is a study involving human beings as participants, the approval of CEPESH-UFSC (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina) was necessary, following the resolution 510/16. Its approval, under the number 83271618.2.0000.0121, was issued on April 12th, 2018. No data collection was conducted before obtaining the approval.

In order to follow all the ethical requisites of the resolution, participants were required to sign an informed consent form before participating in the interview (as aforementioned the informed consent form is in Appendix F). This form explained the objective and procedures of the research, participants' rights, risks, and benefits as well as guaranteed the confidentiality of records during and after the research.

Having described the method developed for this study, the following chapter presents the results and the discussion of the data collection.

CHAPTER 4

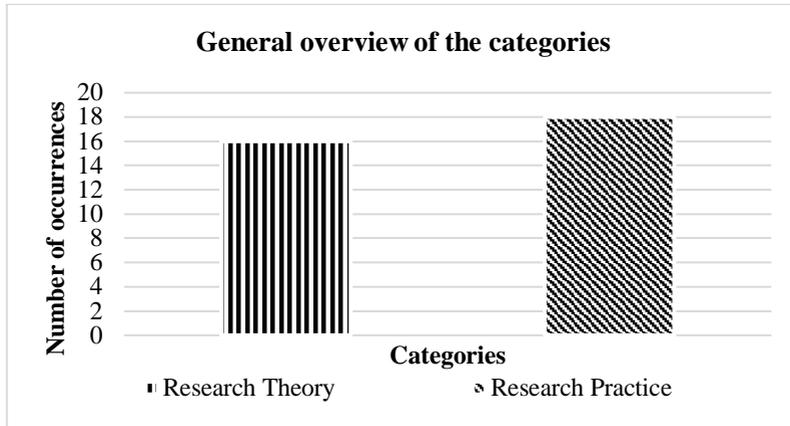
RESULTS AND DISCUSSION

This chapter aims at presenting and discussing the results obtained in this study. It is divided into two main sections, according to the two research questions: (1) What aspects are covered on the course plans of the compulsory courses focusing on the writing of students' research proposals or preproposals?, and (2) What are the professors' perceptions about these courses in relation to their relevance, content, writing process and writing difficulties?. Section 4.1 brings the results and discussion of the aspects covered on the course plans, trying to answer the first research question; and section 4.2 focuses on the second research question, presenting the results and discussion of the interviews, carried out with the professors responsible for the courses, regarding their perceptions about the courses.

4.1 ASPECTS COVERED ON THE COURSE PLANS

The analysis of the aspects covered in the courses which are mentioned on the course plans is a result of the investigation of the description of the courses and their content. As previously asserted in Chapter 3, the course plans were taken from 18 courses from 16 graduate programs at UFSC, which had as a final written product the development of research preproposals or proposals. For the description and analysis of the results, although there were 19 course plans collected, 18 were considered to constitute the corpus of the study. Also, during the analysis, categories and subcategories emerged from the reading of the description of the courses and their content, and are explained in the following paragraphs.

In general, two main categories were found in the analysis of the courses content: 'Research Theory' and 'Research Practice'. The category 'Research Theory' was more related to the content necessary to understand research, in a theoretical way, encompassing science, scientific knowledge and methodology. As for the category 'Research Practice', it entails aspects concerning the development of the research, more specifically focusing on the writing of preproposals or proposals, as this is the final product of the courses selected. Graph 5 presents both categories in relation to the courses encompassing them, in which the number of occurrences represents the number of courses.



Graph 5 – General overview of the categories

According to the graph, the category ‘Research Practice’ is included all the 18 course plans (100%), while the category ‘Research Theory’ is approached by 16 of them (88,88%). The courses which have not mentioned the latter category in their course contents are *Metodologia da Pesquisa Científica* of the graduate program in Dentistry, and *O Texto Acadêmico em Estudos Literários* of the graduate program in English.

Given the fact that the majority of these courses address both categories, acquiring knowledge in these courses seems to be more related to the aspects surrounding research, which are in one side knowing about knowledge theory, science and research, and on the other one, knowing more procedural steps about how to develop research. As regards courses related to academic writing, Russel, Lea, Parker, Street, and Donahue (2009) assert that they are generally taught at the first year of higher education and most often aim at developing students’ abilities in relation to writing a variety of academic texts to be used throughout their academic journey as well as preparing them to conduct and publish research. This seems to be the case of these 18 courses participating in the study, as they have the objective of helping students develop their research proposals.

In addition, Clarence and McKenna (2017), based on Maton (2014), state that disciplinary knowledge encompasses two relations in the promotion of students literacies – epistemic and social relations. Epistemic relations are concerned with the relations to the knowledge about the object being studied, in which the aim is to develop students’ technical, procedural, or theoretical knowledge. Social relations denote

relations to the ones involved in this learning, developing students' ability to think critically and to address practices with an inquiry-focused and creative disposition. According to them, all courses have both these relations; however, one is usually more emphasized over the other.

Applying these two relations to the categories found on the course plans might indicate that epistemic relations have been privileged over social relations in students' development of their ACLITS, as both categories are more associated to the different perspectives involving research, in which proposals and preproposals are being developed throughout the courses. That is, less attention seemed to be given to the role of students in the learning of this content. Lea and Street (1998; 2006) had already emphasized learning in higher education has been more associated to the study skill and academic socialization models, leaving aside ACLITS. This could also be applied in the context of study of this research regarding the contents explicitly stated on the course plans to a greater or lesser extent.

Based on this, the next subsections focus on the subcategories found within these two categories.

4.1.1 Category Research Theory

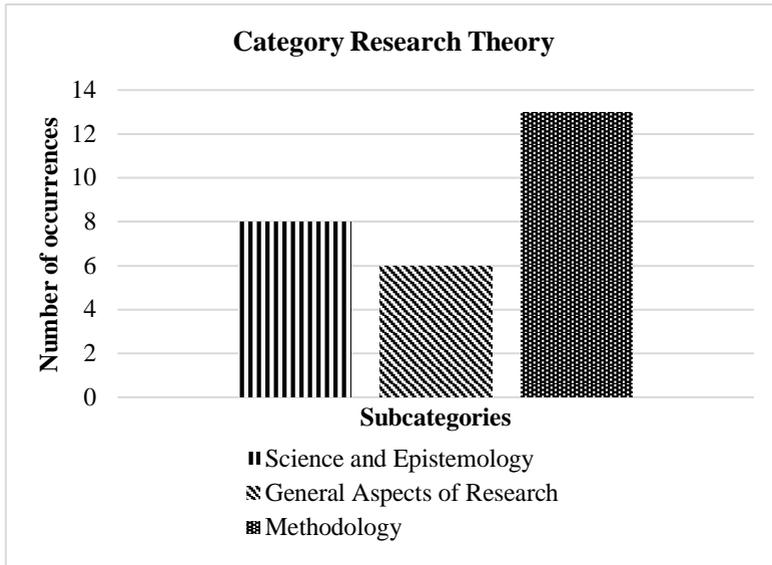
In the category 'Research Theory', three subcategories were found, which were: 'Science and Epistemology'; 'General Aspects of Research'; and 'Methodology'. These three subcategories are understood as giving theoretical support to students' research. Table 5 brings the explanation of the aspects each subcategory covers.

Table 5 – *Aspects covered in each subcategory of the category Research Theory*

Subcategories	Aspects covered
Science and Epistemology	Topics related to science, scientific knowledge, logic, and philosophy.
General Aspects of Research	Topics related to the discussion of the general aspects involved in research, and the general overview of the studies which have been done in the area.
Methodology	Topics related to the different methodological approaches and techniques regarding research.

Among them, in this category, a subcategory is revealed as the

most emphasized one on the course plans. Graph 6 depicts the number of occurrences in each subcategory according to the category they belong, showing the one that stands out in most courses.



Graph 6 – Category Research Theory

According to Graph 6, in the category ‘Research Theory’, the subcategory most mentioned is ‘Methodology’, with 13 occurrences (72,22%)¹⁰, followed by ‘Science and Epistemology’, with eight occurrences (61,53%), and ‘General Aspects of Research’, with six occurrences (33,33%). The specifics of each one of them are detailed in the following subsections.

4.1.1.1 Subcategory Methodology

The subcategory ‘Methodology’, the most frequent one in the category ‘Research Theory’, with 13 occurrences (72,22%), as previously mentioned, emphasizes topics concerning the methodological approaches and techniques in research. In this subcategory, the majority of the courses highlight the distinction among qualitative, quantitative and

¹⁰ All percentages were calculated in relation to the total of courses (18) participating in the study.

mixed methods research. Table 6 lists the 13 courses encompassing this subcategory.

Table 6 – *List of courses mentioning the subcategory Methodology*

Subcategory	Program/Course
Methodology	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em Administração</i>
	Agroecosystems – <i>Epistemologia e metodologia da Ciência</i>
	Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i>
	Architecture and Urbanism – <i>Seminários Pré-Tese</i>
	Computer Science – <i>Metodologia da pesquisa em ciência da computação</i>
	Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em engenharia ambiental</i>
	Information Science – <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>
	International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das relações internacionais</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>
	Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem</i>
	Physical Education – <i>Metodologia da pesquisa em educação física</i>
	Political sociology – <i>Metodologia II</i>
	Psychology – <i>Método e procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

Topics concerning the subcategory ‘Methodology’ are approached by the courses in the first part of their course plans, before introducing contents related to the category ‘Research Practice’. This might indicate the need of a prior understanding of the contents concerning methodology, more specifically in relation to qualitative, quantitative and mixed methods research, to be learned before writing preproposals or proposals. Also, according to Clarence and McKenna (2017), as aforementioned, contents in this category seem to be more associated to epistemic relations, as aspects covered in this subcategory indicate being more technical, procedural, or theoretical knowledge.

This subcategory also covers contents which are broader in terms of understanding the underpinnings of doing a research, especially in relation to methods and types of research, as well as being part of the academic context. That is, focusing on this type of content helps to foster students’ academic literacy at a more theoretical level. As Gee (2001)

asserts being part of a Discourse means being able to recognize and use the sorts of words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies which are part of the context the person is inserted in. This way, learning about methodology, at a more theoretical level, as done in these courses, is a way to introduce students into the academic discourse, as they will have a better understanding about methodological issues and types of research, being more capable of developing their research with more expertise.

4.1.1.2 Subcategory Science and Epistemology

The subcategory ‘Science and Epistemology’ is present in eight courses (61,53%), as shown on Graph 6. As previously mentioned, in this subcategory, the course plans indicate topics to be discussed mostly in relation to the construction, nature and logic of the scientific knowledge. The list of courses highlighting this subcategory on their course plans are displayed on Table 7.

Table 7 – *List of courses mentioning the subcategory Science and Epistemology*

Subcategory	Program/Course
Science and Epistemology	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em Administração</i>
	Agroecosystems – <i>Epistemologia e metodologia da Ciência</i>
	Computer Science – <i>Metodologia da pesquisa em ciência da computação</i>
	Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em engenharia ambiental</i>
	International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das relações internacionais</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>
	Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem</i>
	Psychology – <i>Método e procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

Similar to the previous subcategory, ‘Epistemology and Science’ is also mentioned in most of the courses in the beginning of their course plans, which is followed by a more practical based-approach, in which a preproposal has to be developed. This is the case of six of the courses *Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais*, *Fundamentos Teórico-Metodológicos para Pesquisa em Saúde e Enfermagem*,

Metodologia de Pesquisa para a Ciência da Computação, Metodologia de Pesquisa em Jornalismo, Epistemologia e Metodologia da Ciência and *Método e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia*. As for the courses *Metodologia da Pesquisa em Administração* and *Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental*, the course plans did not provide further information regarding the chronogram of the classes, not being possible to assert if the aspects concerning the subcategory ‘Epistemology and Science’ have been taught in the beginning or end of the courses.

As described, the organization of these courses, encompassing this subcategory, indicate that students are taught and in contact during class with a more general knowledge about the academic context, which involves issues regarding science and epistemology, before they actually start the academic written practice – their proposals or preproposals. In this way, students-writers first have to understand about the concept of scientific knowledge and science when they enter graduate courses, as it is the case of six of the eight courses encompassing this subcategory. Acquiring this knowledge about science and epistemology in these courses means helping students in their research through a broader perspective of students’ writing, which underlie the development of their literacy process.

4.1.1.3 Subcategory General Aspects of Research

The subcategory ‘General Aspects of Research’ is approached by six courses (33,33%), in which topics related to the discussion of the general aspects involved in research, and the general overview of the studies which have been done in the area are addressed on the course plans. Table 8 depicts the list of courses addressing this subcategory on their course plans.

Table 8 – *List of courses mentioning the subcategory General Aspects of Research*

Subcategory	Program/Course
General Aspects of Research	Accountancy – <i>Seminários de tese</i>
	English – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i>
	Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em engenharia ambiental</i>
	Information Science – <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>
	International Relations – <i>Seminários de dissertação</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em jornalismo</i>

Like the other two subcategories, ‘General Aspects of Research’ is also addressed at the beginning of most of the course plans to start the courses. For example, throughout the course *O texto acadêmico em estudos linguísticos*, the second, third, and fourth classes out of the total of 11 classes, corresponding to approximately 27% of the total of the classes, are designed to the study of the particularities of research, according to its course plan. The same happens on the course plan of the course *Metodologia da pesquisa em Jornalismo*, which has unit two solely for the learning of the aspects involved in research within the area, lasting four classes out of a total of 17 classes, approximately 23,5%. Other courses, like *Pesquisa em Ciência da Informação* and *Seminários de dissertação* of the graduate programs in Information Science and International Relations, respectively, also address this subcategory at the beginning of the course plans, though with only one day for the discussion of the topics concerning this issue. Like the other courses, this more theoretical theme is taught prior to the learning of the aspects involved in developing the research proposals.

In the same way as the previous subcategories, when teaching aspects regarding ‘General aspects of research’ the objective of the classes is probably to give students an overview of research and its procedures and characteristics. This subcategory also involves a broader knowledge about the aspects concerning the academic contexts which is necessary to start the process of becoming an insider and developing the academic discourse. That is, the six courses approaching this subcategory, as Graph 6 and Table 8 depict, recognize the relevance of discussing these more general issues involving conducting research and being a researcher as one of the elements to promote students’ academic literacies. From this learning, students become more aware of their roles at the graduate level as well as the knowledge supporting research.

This subcategory as well as the other two are not highlighted in Vieira (2017), where she analyzed the promotion of academic literacies in an undergraduate course, called *Metodologia Científica– Redação e Documentação Técnica*, in the area of Computer Science. In her study, only the professor asserts the course should be more focused on aspects concerning methodology and not so much on reading and writing while in the analysis of the course plan and students’ opinion about the course this finding is not pointed out. In this way, these three subcategories – ‘Methodology’, ‘Science and Epistemology’, and ‘General Aspects of Research’ – seem be to more related to the graduate context, probably because students are required to read and write longer texts as well as to become more independent in terms of developing research. In addition,

these three subcategories as well as the whole category ‘Research Theory’ help students understand, as aforementioned, one of the sides of what it is involved in terms of content, in academia. Therefore, students in these courses, by learning these more theoretical contents might be developing their literacies by becoming more critical and having a better comprehension of the thoughts, values and power relations involved in the academic sphere, which might be explored throughout the discussions during the courses. However, only through class observation would be possible to assert to what extent these courses are working with these subcategories more in line with the models of academic socialization or academic literacies.

In the next subsection, the subcategories related to the category ‘Research Practice’ are explained.

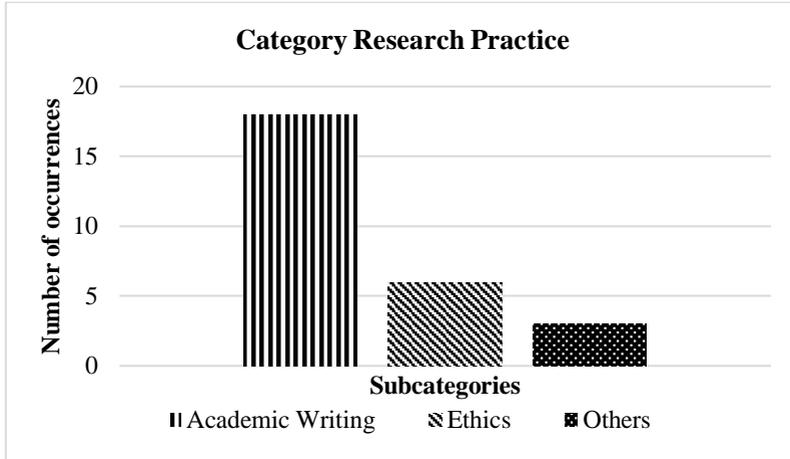
4.1.2 Category Research Practice

The category ‘Research Practice’ entails three subcategories associated to the specifics of developing academic research, which are – Academic Writing; Ethics; and Others. Table 9 contains an explanation of what each subcategory covers.

Table 9 – Aspects covered in each subcategory of the category Research Practice

Subcategories	Aspects covered
Academic Writing	Topics related to the different steps in research (for instance, introduction, method, review of the literature, among others), characteristics of academic texts, guidelines and different practices of academic writing.
Ethics	Topics related to ethical issues.
Others	Topics which have been mentioned three times or less.

Among these subcategories, one has been more emphasized in the courses as mentioned on their course plans. Graph 7 reveals the number of occurrences in each subcategory.

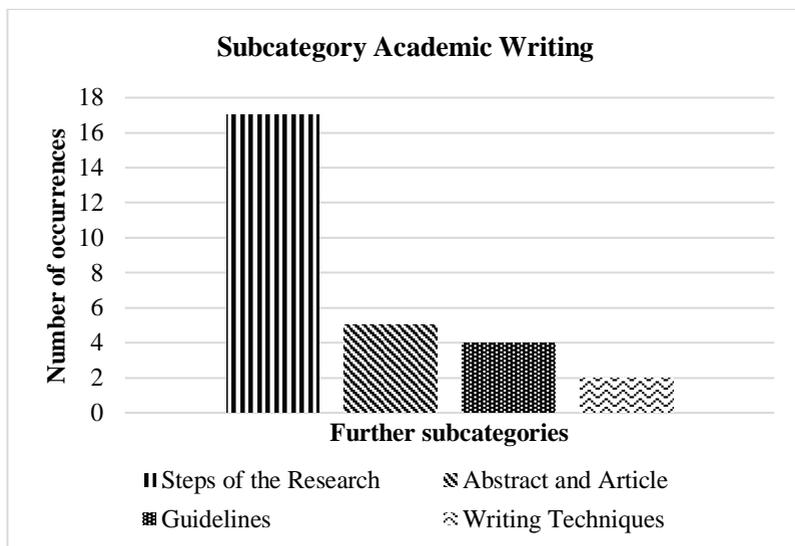


Graph 7 – Category Research Practice

According to Graph 7, the subcategory standing out is ‘Academic Writing’, with 18 occurrences (100%), being followed by ‘Ethics’ and ‘Others’, with six (33,33), and three occurrences (16,66%), respectively. Details about each of these subcategories are explained in the following subsections.

4.1.2.1 Subcategory Academic Writing

The subcategory ‘Academic Writing’ is mentioned in all the 18 courses participating in this study, as illustrated by Graph 7, being the most approached subcategory regarding the analysis of the course plans. Topics emphasized by this subcategory are related to the different steps in research, characteristics of academic texts, guidelines and different practices of academic writing. In this subcategory, four further subcategories are found. Graph 8 depicts them and shows their respective number of occurrences.



Graph 8 – Subcategory Academic Writing

As Graph 8 illustrates, the most approached further subcategory regarding ‘Academic Writing’ is ‘Steps of the Research’, referring to the different parts encompassing a research project (for instance, introduction, objectives, and method, among others). In this subcategory, 17 courses (94,44%) indicated on their course plans to be working with the different parts of proposals, with the exception of the course *Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental* of the graduate program of Environmental Engineering¹¹. In all these 17 courses, different steps are taught throughout the courses as mentioned on their course plans in which some of them are more frequent than others. Table 10 presents the different steps highlighted in the course plans.

Table 10 – Different steps of the research emphasized on the course plans

Rank	Steps	Number of occurrences
1	Introduction	14
1	Review of the literature	14
3	Method	13
4	Objectives	12

¹¹ As in the course plan of this course the work with the different parts of proposals is not explicitly mentioned, it was not considered belonging to this subcategory, despite mentioning students would have to produce proposals.

5	Hypothesis	7
6	Timetable	6
7	Title	3
8	References	2
8	Final remarks	2
8	Expected results	2
11	Research budgeted	1
11	Probable content	1

As Table 10 shows, the different parts of the proposals or preproposals are explored in these courses, in which the Introduction, the Review of the literature, the Method, and the Objectives are the ones more often taught, with 14, 14, 13, and 12 occurrences, respectively. Receiving less attention, the parts hypothesis and timetable are approached on the course plans, with seven and six occurrences, respectively. Other parts, such as title, references, final remarks, expected results, research budgeted, and probable content, are addressed in one, two or three courses.

These results demonstrate that the most frequent parts of the proposals addressed by the courses refer to the ones more associated to defining an object of study, which is the purpose of proposals and their main parts. In addition, according to the timetable of the course plans, these different steps are approached in different classes, in which professors seem to be working with students step-by-step, indicating the teaching of writing as a process. In this light, when seen as a process, academic writing encompasses both procedural knowledge and a variety of strategies (for instance, defining audience, planning the writing, drafting and revisiting, providing feedback from teachers and peers, among others), focusing on how ideas are developed throughout the process of writing texts, instead of conceiving only the final product (Goldstein & Carr, 1996; Pritchard & Honeycutt, 2005).

By discussing the different parts of proposals or preproposals throughout the course, as the majority of these courses seem to be doing, academic writing has been considered as a dynamic and continuous process, involving all the ones participating in the university context, mainly professors of the course, students and advisors. This might be associated with the ACLITS models (Lea & Street, 1998), in case professors are considering in the development of students' writing all the social elements surrounding its production, as well as the role of students meaning-making, identity, and power relations (Lillis & Scott, 2007). On the other hand, if students' writing, more specifically the writing of proposals and preproposals, is worked more in terms of their production

as a genre, this work is associated to the academic socialization model. This is what was found in Bezerra (2012), Vieira (2017), and Oliveira (2010; 2015), highlighting students' reading and writing are more associated to the study skill and academic socialization models.

Moving to the second most mentioned further subcategory – ‘Abstract and Article’ –, it is approached in five courses (27,77%), according to Graph 8. This topic refers to the courses which requested the production articles and abstracts, besides the development of proposals. The list of courses encompassing ‘Abstract and Article’ is presented on Table 11.

Table 11 – *List of courses mentioning the further subcategory Abstract and Article*

Further subcategories	Program/Course
Abstract	Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i> Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i> Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>
Article	Computer Science – <i>Metodologia de pesquisa para Ciência da Computação</i> Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental</i>

According to this table, in five courses, other written practices of the academic context, such as abstracts and articles, are emphasized, besides proposals, as previously mentioned. Lea (2004) asserts about this need of working with more than one written practice during a course. In this way, students in these courses are engaged and literate in more written practices than those in the other courses, gaining a broader perspective of the different practices circulating in academia.

In relation to the further subcategory ‘Guidelines’, also emphasized in the subcategory ‘Academic Writing’, four courses (22,22%) address it on their course plans, according to Graph 8, a close number compared to the previous one. This further subcategory refers to the academic norms which students have to follow to write their academic texts, involving formatting styles, like ABNT (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*), most often adopted by most Brazilian universities. Table 12 presents the list of courses approaching this issue.

Table 12 – List of courses encompassing the further category Guidelines

Further subcategory	Program/Course
Guidelines	Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i> English: linguistic and literature studies – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i> English: linguistic and literature studies – <i>O texto acadêmico em estudos literários</i> International Relations – <i>Seminários de dissertação</i>

Following guidelines is considered important in the academic sphere not only inside university, but also to publish articles in academic journals (Creme & Lea, 2008). This way, guidelines can be considered one of the requirements of academia in a social context. Students when writing their proposals, articles, abstracts, book reviews, among other written practices, are required to follow specific guidelines, in most cases, ABNT, as aforementioned, or a particular one for the journal they are submitting their articles. Learning these guidelines and using them properly mean students are part of the academic discourse as well as of the ACLITS model.

The last further subcategory in the subcategory ‘Academic Writing’ is ‘Writing Techniques’, which is highlighted on the course plans of two courses – *Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais* of the graduate program in International Relations, and *O texto acadêmico em estudos literários* of the graduate program in English. In the course *Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais*, this element is related to cohesion, coherence, and emphasis, as described on the course plan. The course *O texto acadêmico em estudos literários* points out specific strategies concerning academic writing not specifying or explaining them.

In this subcategory, students’ writing appears to be seen in terms of the study skill model, as the course plans indicate the work with writing at the textual level. According to Lea and Street (2006), emphasizing this model in classes might enhance students’ reference and written production. In addition, both courses encompassing ‘Writing techniques’ also approach the further subcategory ‘Steps of the Research’, as Graph 8 illustrates, indicating that students’ development of their proposals or preproposals have also been regarded as a dynamic and continuous process, as previously mentioned. In this way, ‘Writing techniques’ can be considered as encapsulated on Steps of the research process. As Lea and Street (2006) have asserted, courses need to emphasize the different models for different purposes, given the fact that each one complements

one another. Thus, these courses seemed to be focusing on more than one view of writing.

4.1.2.2 Subcategory Ethics

Ethics is another subcategory which is approached by six of the course plans (33,33%), as reported on Graph 7. This subcategory includes research ethics, ethics committees, plagiarism, and publication. Table 13 shows the list of courses mentioning this subcategory on their course plans.

Table 13 – *List of courses approaching the subcategory Ethics*

Topic	Program/Course
Ethics	Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i> Administration – <i>Metodologia da pesquisa em Administração</i> Computer Science – <i>Metodologia da pesquisa em Ciência da Computação</i> Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em Saúde e Enfermagem</i> Psychology – <i>Método e procedimentos de pesquisa em Psicologia</i> English: linguistic and literature studies – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i>

On the course plan of the courses *O texto acadêmico em estudos linguísticos* of the graduate program in English and *Fundamentos teórico-metodológicos para pesquisa em saúde e em enfermagem* of the graduate program in Nursing, the discussion about ethics and the ethics committees is explicitly exposed. The courses *Método e procedimentos de pesquisa em Psicologia* and *Metodologia da pesquisa em Administração* of the graduate programs in Psychology and Administration, respectively, only indicate the work with ethics in research in a general way. In a broader way, the course *Metodologia da pesquisa em Ciência da Computação* of the graduate program in Computer Science also seems to emphasize ethics when dealing with experiments, publication of academic articles, and plagiarism, mainly focusing on authorship. Finally, the course *Elaboração de projetos de pesquisa* of the graduate program in Aquaculture also addresses this subcategory in relation to plagiarism, as on the course plan is written “attention to the development of texts (ethics)”.

Ethics is considered an institutional requirement in universities nowadays, where researchers using human beings as participants have to

submit their proposals to an ethics committee, in order to conduct their research. In Lea and Street (1998; 2006), Lea (2004), and Lillis (2003), this subcategory is not highlighted, probably because these are older studies, and at the time they were developed researchers did not have to necessarily be concerned with ethics committees. Despite this, this subcategory can be considered as part of the ACLITS model, as it is part of the academic sphere so that students/researchers can conduct ethically their research, protecting participants and themselves. In this way, writing is acknowledged as more than language at the surface face, as the study skill have suggested, and more than genres and textual basis, as the academic socialization has approached. Instead, writing is part of the social sphere, including institutional requirements, among which, nowadays, ethical issues is one that researchers have to take into account when developing their studies.

4.1.2.3 Subcategory Others

The last subcategory of the category Research practice – Others – refers to other topics, which are mentioned three times or less. Table 14 presents them, listing the courses addressing them on their course plans.

Table 14 – *List of courses approaching the subcategory Others*

Further Subcategory	Program/Course
Research Data Basis	Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i> Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i> Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>
Reference Management Softwares	Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i>
Curriculum	Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i>

According to Table 14, three further subcategories are mentioned in the subcategory ‘Others’, which are – ‘Research Data Basis’, ‘Reference Management Softwares’, and ‘Curriculum’. Among them, as depicted in the previous table, the most often approached is ‘Research Data Basis’, with three courses approaching it, referring to the electronic libraries used to search for articles, like Capes Journal Portal, highly used in Brazilian universities. On the course plans of the courses addressing this further subcategory, one class is reserved for the teaching of how to look for articles or journals in electronic libraries.

As for the further subcategories ‘Reference Management Softwares’ and ‘Curriculum’, only the course *Metodologia da pesquisa científica* of the graduate program in Dentistry is working with them in classes, as illustrated by Table 14. These subcategories refer to reference management softwares that help researchers organize references, and to academic and professional curriculums, respectively. According to the course plan of this course, one class is reserved for the teaching of the use of these softwares and another one is for the procedures on how to fill in the curriculums.

In the same vein as the subcategory ‘Ethics’, these three topics can also be included in the ACLITS model, although not being institutional requirements. Research data basis, Reference management softwares, and Curriculum are tools, which can be part of the academic sphere. Knowing about and working with them indicate that someone is part of this sphere, or in other words, of the academic Discourse, as asserted by Gee (2001). Thus, knowing these tools and being able to use them appropriately, implies being literate in academia.

Summing up, in the category ‘Research Practice’, its main findings revealed that the aspects worked in the courses as mentioned on the course plans were in their majority related to the subcategory ‘Academic Writing’, which encompassed in most courses the further subcategory ‘Steps of the Research’. As aforementioned, ‘Steps of the Research’ referred to the different parts encompassing a research project (for instance, introduction, objectives, and method, among others). All these different parts, especially the introduction, review of the literature, method, and objectives indicated a view of writing as a process, which can be more related to either the academic socialization or the academic literacies models, depending on the approach given in class. Also, as the analysis of the course plans suggested, other subcategories and further categories were involved in the category ‘Research Practice’ – ‘Ethics’, ‘Abstract and Article’, ‘Guidelines’, ‘Writing Techniques’, and ‘Others’.

Having described and analyzed the aspects found on the course plans of the 18 courses selected to be part of this study, the following section describes and discusses the results concerning professors’ perception about these courses.

4.2 PROFESSORS’ PERCEPTION ABOUT THE COURSES

This section aims at presenting and discussing the results regarding professors’ perception¹² about the courses in relation to their relevance, content, writing process and writing difficulties. As previously explained in Chapter 3, 20 professors from 18 graduate courses have been interviewed and have answered questions related to their personal

¹² Perception is here related to someone’s interpretation or understanding of events (Da Silva, 2003).

information and about the course as well. In this section, only the results concerning the answers about the courses are presented and discussed as the results of the personal questions were already reported in the previous chapter.

Regarding professors' responses in relation to their perception about the courses they have been teaching, four categories were analyzed in relation to four questions of the semi-structured interview, presented on the interview guide (Appendix B). In this way, the questions "Is this course relevant? Why?", "What do you think this course could include which it is not?", "What do you think it helps in students' writing process?", and "What do you believe are the main difficulties students face in this course in relation to academic writing?" are related to the categories 'Relevance', 'Content', 'Writing Process', and 'Writing Difficulties', respectively¹³. Within each category, subcategories were created based on the professors' answers to the questions which reflected their main views on each of the subcategories. This way, to exemplify the nomenclature of the subcategories, the subcategory 'Notion of Academic Research' was named after the professors' responses, indicating that their answers meant that courses would provide students with some basic notion of academic research. Also, in the analysis, the number of occurrences is mentioned, in the same way as it was done regarding the course plans – being related to the number of courses.

In the following paragraphs, professors are addressed by their fictional names, as Table 4 displays, which is now repeated.

Table 4 – *Fictional names given randomly to each professor who participated in this study*

Graduate programs	Compulsory courses	Professor
Accountancy	- <i>Seminários de Tese I e II</i>	João
Administration	- <i>Metodologia da Pesquisa em Administração</i>	Luana
Agroecosystems	- <i>Epistemologia e Metodologias da Ciência</i>	Carlos

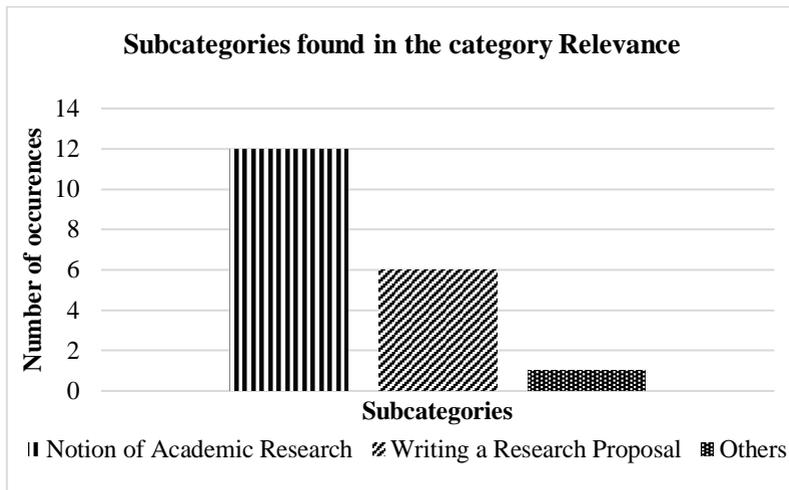
¹³ As mentioned earlier in Chapter 3, the questions "What is the focus of this course?" and "Do you have any further comments?" were not analyzed, as the first had the purpose of understanding the courses being investigated, while the second allowed professors a space for any further comments, which were, in most cases, a summary of the interview.

Aquaculture	- <i>Elaboração de Projetos de Pesquisa</i>	Ana
Architecture and Urbanism	- <i>Seminários Pré-Tese</i>	Alan
Computer Science	- <i>Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação</i>	Morgana
Dentistry	- <i>Metodologia da Pesquisa Científica</i>	Luísa and Carolina
English: Linguistics and Literary Studies	- <i>O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos</i> - <i>O Texto Acadêmico em Estudos Literários</i>	Eduardo Marina
Environmental Engineering	- <i>Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental</i>	Bruna
Information Science	- <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i>	Alberto and Murilo
International Relations	- <i>Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais</i> - <i>Seminário de Dissertação</i>	Diogo Bianca
Journalism	- <i>Metodologia da Pesquisa em Jornalismo</i>	Jéssica
Nursing	- <i>Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>	Cátia
Physical Education	- <i>Metodologia da Pesquisa em Educação Física</i>	Priscila
Political Sociology	- <i>Metodologia II</i>	José
Psychology	- <i>Método e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia</i>	Cecília

4.2.1 Category Relevance

The category ‘Relevance’ is associated to the question “Is this course relevant? Why?”. All professors agree unanimously about the importance of their courses. Three reasons stand out in their responses: ‘Notion of academic research’, ‘Writing a Research Proposal’, and

‘Others’, as reported on Graph 9.



Graph 9 – Subcategories found in the category Relevance

As represented in Graph 9, the most often subcategory mentioned is ‘Notion of Academic Research’, in which professors from 12 courses (66,66%) assert this is the reason why their course is relevant. This subcategory is followed by the ‘Writing a Research Proposal’, with six mentions (33,33%), and ‘Others’, encompassing only one course, in which the professor states the relevance of his course is due to a different reason from the other two subcategories. All these subcategories are explained in the following paragraphs.

4.2.1.1 Subcategory Notion of Academic Research

The subcategory ‘Notion of Academic Research’ is related to professors expressing that their courses are important as they provide students with a general notion of academic research, as its name indicates. Table 15 presents the list of courses, in which professors recognize this subcategory.

Table 15 – *List of courses related to the subcategory Notion of Academic Research*

Subcategory	Program/Course
Notion of Academic Research	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em administração</i>
	Agroecosystems – <i>Epistemologia e metodologias das ciências</i>
	Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i>
	Architecture and Urbanism – <i>Seminários Pré-Tese</i>
	Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i>
	English: linguistic and literature studies – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i>
	English: linguistic and literature studies – <i>O texto acadêmico em estudos literários</i>
	Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental</i>
	International Relations – <i>Seminários de dissertação</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>
	Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem</i>
Political Sociology – <i>Metodologia II</i>	

An example in this subcategory is Luana, who highlights that this notion of research is worked throughout her course in relation to the distinction about what concerns conduction academic research and how it differs from more basic types of research, such as opinion polls, that do not follow scientific criteria:

So they [students] can understand what they are doing in an academic program is different from doing an opinion survey on the street, than working based on consensus, common senses, value judgments... They need to understand that in order for a research to be considered scientific, it has to follow particular criteria. I discuss a lot with them these criteria and how they can develop their research according to them¹⁴.

¹⁴ *Para que eles compreendam o que eles estão fazendo num programa acadêmico é diferente do que você fazer uma pesquisa de opinião na rua, de que você trabalhar em cima de consensos, senso comum, juízos de valor... eles precisam entender que uma pesquisa para ser científica, tem que atender a determinados critérios. Eu discuto muito com eles esses critérios e como dentro das pesquisas que eles vão desenvolver, eles poderiam atender a esses critérios de cientificidade.*

All other professors also expressed their perceptions regarding their courses in a similar way. In her speech it seems she recognizes that there are multiple literacies (Street, 1984), and the academic sphere requires more criteria and scientific knowledge, when compared to the literacies found in other contexts. Or, in Barton and Hamilton's terms (1998), in the different domains which are part of students' daily lives there are particular literacies. In other words, this notion of research professors are teaching students refers to the distinction between/among literacy practices of the different contexts and the need students have to know how to use them distinctively. Regarding this, Jéssica emphasizes she has been teaching her students that reporting interviews in social media is done in a specific way, which is different from doing the same action in the academic context – "In the course, we have to dismantle this way of interviewing people, as it is interviewing people for research, and not interviewing for journalism"¹⁵.

In the same vein, professor Cátia also has acknowledged that during her course students become more acquainted with their academic research as well as with the environment of academia, starting the course with a more basic type of knowledge and ending it with a more specialized one:

I think it is extremely relevant. It is the moment in which students' progress, because it seems that in the first semester, students start their master's kind of lost and then with this course, they realize exactly what they came to do here. As we discuss each of the parts, and the research questions, they start getting more and more involved, including their own object of study. So, I think this course is extremely important for students' journey¹⁶.

When stating students ended up understanding their role in the graduate program means students have become insiders (Gee, 2007) – they have assumed an academic identity and discourse. That is, students

¹⁵ *Na disciplina, a gente tem que desmontar um pouco essa maneira de entrevistar pessoas, porque seria entrevistar gente para a pesquisa, não entrevista para o jornalismo.*

¹⁶ *Eu acho que ela é extremamente relevante. É onde dá o boom do aluno, porque parece que no primeiro semestre, o aluno chega no mestrado meio perdido e aí com essa disciplina, ele vai vendo exatamente o que ele veio fazendo aqui. Como a gente vai discutindo etapa por etapa e as perguntas de pesquisa, ele vai se interessando cada vez mais, inclusive pelo próprio tema dele. Então eu acho essa disciplina muito importante para a caminhada desse aluno.*

have acquired academic literacies, which involves knowing different practices, discourses, power relations and identities circulating in the academic sphere, which are necessary for a better participation during the course in question. Moreover, these are also connected to the myriad of adaptations required when learning in higher education. According to Lea and Street (1998), students not only experience new ways of understanding, interpreting, and organizing knowledge, but also develop their literacies by reading and writing within their new areas of study. This is clear in these professors' statements.

Eduardo also mentions this development of academic literacies during his course, in which not all students start the course with the same level of knowledge regarding research:

The program receives students who are unknown to us and some who are known as they come from our undergraduate program. (...) students who come from our undergraduate program have a general notion of what research is, obviously at the undergraduate level. (...) the other students, we can eventually look at their academic transcript to know them individually, but it does not work very well. We also do not know how it was, whether they had a course or not, or how the course was conducted. So, the students entering the program need to have general notions related to developing a research proposal and to the proposal itself. So, I understand having these notions when starting in the master's is very important¹⁷.

As highlighted by Comber and Cormack (1997), citing Heath (1991), someone can be more literate in one practice than in the other ones. When recognizing these differences, as this professor does, an ideological perspective becomes apparent, considering students at both individual and social levels, who have interests, abilities, and identities and also who are part of a broader context.

¹⁷ *O programa recebe alunos, para gente, desconhecidos e alguns conhecidos, que vem da nossa graduação. (...) os alunos oriundos da nossa graduação têm uma noção geral do que é pesquisa, é óbvio que com um nível a ser desenvolvido na graduação. (...) os outros alunos que vêm de fora, a gente eventualmente pode olhar o histórico escolar para conhecer individualmente, mas também não resolve muito. Os alunos que vêm de fora a gente não consegue assumir de sabem ou se tiveram a disciplina ou não, como que foi a condução da disciplina. Então o aluno aqui ingressante precisa ter noções gerais de desenvolvimento de projeto de pesquisa e da pesquisa propriamente dita. Então eu entendo ser muito necessário já no mestrado ter sim essas noções.*

Luisa and Carolina also acknowledge this same view. In addition, they indicate a broader understanding of the notion of research acquired by students, claiming the relevance of their course is related to the teaching of basic knowledge needed for writing a research proposal for the first time in order to move forward to a next phase:

Luisa: (...) this is the idea – that everyone has in this semester of four months a first experience so they can develop faster in a following moment. I am not sure if it works in all the cases, but for most of them it does.

Carolina: Precisely, because this course is the basis of everything they [students] will build from here on, in the search of articles, everything Luisa has said. I think it is the basis of everything. We notice that some [students] know more, but there are some who start without knowing how to conduct a general search. It starts from the beginning; that's the reason why I think this course is extremely important¹⁸.

To other two professors, this notion of academic research is more related to knowing methodological issues. This is the case of Jéssica, and Bianca. As Jéssica explains:

First, it is [relevant] because a piece of research cannot stand upright without a proper methodological basis, as there aren't any valid results if you didn't systematize the way to look for this result. It's a course in which students are very interested in, for obvious reasons, like I said, they expect this course will solve that. On the one hand, this expectation is exaggerated, because I'm not giving a method for each one of them; I say that I don't have a method in my pocket for each one. But they are interested in seeing their research development, so it is a course that has a great relevance for students (...) ¹⁹.

¹⁸ *Luisa: (...) essa é a ideia - que todo mundo tenha nesse semestre de quatro meses uma primeira experiência para depois ir mais rápido. Não sei funciona em todos os casos, mas na maioria funciona.*

Carolina: Justamente porque ela é a base de tudo que eles vão construir a partir dali, na busca de artigos, tudo o que a P2 falou. Acho que é a base de tudo. A gente nota que tem alguns que sabem mais, mas tem alguns que entram sem saber fazer uma busca. Vai desde o início, por isso que eu acho que é superimportante essa disciplina.

¹⁹ *Primeiro, [é relevante] porque uma pesquisa não pára em pé se não tiver ali uma sustentação metodológica, porque não há resultado que tenha validade se você não sistematizou a forma de procurar esse resultado. É uma disciplina que os alunos têm muito interesse, óbvio, porque, como eu disse, eles têm expectativa*

Overall, according to these professors, developing this notion of research either in a more general basis or more related to methodological contents seems to be essential in academia. When starting a graduate course, students come across a specialized knowledge, specific of the academic context, and have to write their research proposals or preproposals, depending on the course/program. By being introduced to this content as well as knowing how to use it in their research can be considered a way these professors are introducing students into the discourses and contents of the academic sphere, necessary for students to successfully participate in the academic context.

4.2.1.2 Subcategory Writing an Academic Research

In the subcategory ‘Writing an Academic Research’, the relevance of the courses is related to students having to develop their research proposals or preproposals, depending on the objective of the course. Table 16 displays the courses in which professors mention this importance of academic writing in their courses.

Table 16 – *List of courses related to the subcategory Writing an Academic Research*

Subcategory	Program/Course
Writing an Academic Research	Accountancy – <i>Seminários de tese</i>
	Computer Science – <i>Metodologia de pesquisa para Ciência da Computação</i>
	Information Science – <i>Pesquisa em ciência da informação</i>
	International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais</i>
	Physical Education – <i>Metodologia da pesquisa em Educação Física</i>
	Psychology – <i>Métodos e procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

Alberto and Murilo claim the importance of their course regarding this view:

que a disciplina vá resolver. Por um lado, é exagerada a expectativa, porque eu vou dar um método pra cada um, mas eu digo que eu não tenho um método no bolso pra cada um. Mas eles têm interesse em ver a pesquisa andar, então assim é uma disciplina que tem uma relevância pros alunos muito grande (...).

Murilo: I consider it very relevant, it is very important. We have noticed the feedback we receive is also the same. So they [students] feel the content helps them in this process of developing their writing and narrowing down their research, exactly what they are going to do.

Alberto: (...) it is a course to hand in the proposal, which students need. He/she will need that. So, I evaluate as a course necessary for students' success in the fulfillment of the chronogram/schedule, either in their master's thesis or in the doctoral dissertation²⁰.

Similarly, Diogo also states his course helps students to write a research proposal, which encompasses techniques and a connection between researcher and object of study:

And there is this more operational thing of making them [students] understand what a proposal is and know the technical conditions to develop one, and, above all, if he/she really incorporates the proposal/research, the risks of getting lost in the process are reduced²¹.

In these professors' statements, their major concern seems to be that students understand how to write their proposals or preproposals, so by the end of the courses they have a better definition of what they are going to investigate in their areas of study. These views could be more related to knowing how to write preproposals or proposals, in which students have to follow specific steps, which usually include the following sections: introduction, objectives, review of the literature, method, and references. Only through class observation a more accurate perspective could be noticed.

²⁰ Murilo: *Eu considero bastante relevante, é bem importante. A gente tem notado também que o feedback tem sido a mesma coisa. Então eles sentem que é um conteúdo que os ajuda nesse processo de construção do documento e estabelecer a delimitação da pesquisa, exatamente o que eles vão fazer.*

Alberto: *(...) é uma disciplina para entregar o projeto que o próprio aluno precisa. Ele vai precisar daquilo ali. Então eu avalio como uma disciplina necessária pro sucesso do aluno no cronograma que ele tem que cumprir, seja na dissertação ou na tese dele.*

²¹ Diogo: *E tem essa coisa mais operacional de fazer com que eles entendam o que é um projeto e saibam as condições técnicas de formular um e, sobretudo, se ele incorporar mesmo o projeto/ a pesquisa, diminui muito o risco de se perder.*

4.2.1.2 Subcategory Others

As for the subcategory ‘Others’, as previously asserted, it contains only one aspect approached by a single professor. Table 17 presents this course, in which the professor lists a different reason why his course is relevant to students.

Table 17 – *List of courses related to the subcategory Others*

Subcategory	Program/Course
Others	International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais</i>

According to Diogo, the relevance of his course is due to the fact that students might develop an attitude towards learning in the academic context. This professor states that this is one of, if not the main, element of importance during his course:

I think having an attitude is very important, which is the spirit of university, mainly since 1996, with the Law of Directives and Basis for National Education, that has emphasized continuing education. I think it is very important to cultivate an individual spirit so that he/she continues learning by questioning some facts and raising questions. This, I think, is the most relevant task. If that is present, the course has already succeeded²².

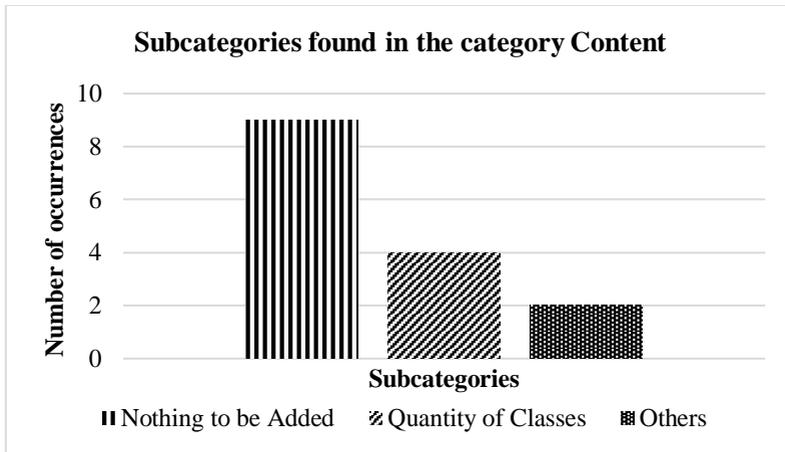
This attitude towards learning expressed by him is in line with the ACLITS models. It is clear that this professor recognizes students as active participants of their learning, developing critical sense about their own areas of study and always willing to know more. Lillis and Scott (2007) raise these issues in ACLITS, in which students are responsible for their meaning-making in academia. Thus, this professor’s belief follows the principles of ACLITS as a social practice, as he considers that not only students should develop a proposal by the end of his course, but also they need to cultivate an attitude towards their learning. Therefore, questions of ideology, identity and transformations are required so they

²² *Acho muito importante uma postura, que é o espírito da universidade, principalmente da lei e diretrizes de base de 1996, é que a formação deve ser continuada. Acho muito importante cultivar um espírito no indivíduo de forma que ele continue aprendendo - quebrar algumas certezas e colocar algumas dúvidas/ inquietações. Isso eu acho que é a tarefa mais relevante. Se tiver isso, já tem êxito a disciplina.*

can succeed in this new social sphere that they now belong to.

4.2.2 Category Content

The category ‘Content’ is related to the question “What do you think this course could include which it is not?”, comprising three subcategories, which are illustrated on the following graph.



Graph 10 – Subcategories found in the category Content

As Graph 10 shows the most frequent subcategory is ‘Nothing to be Added’, by professors from nine courses, corresponding to 50% of the total. This subcategory is related to answers considering the content sufficiency for its purpose. The second one is ‘Quantity of Classes’, with four number of occurrences (22,22%), referring to comments stating the need for more classes. The third subcategory is called ‘Others’, as it grouped responses which were mentioned by three or less professors. Results regarding these subcategories are described and discussed in the following subsections.

4.2.2.1 Subcategory Nothing to be Added

The subcategory ‘Nothing to be Added’ is the most reported by professors from nine courses, as previously stated, who assert their courses do not need any further content to be added. The list of courses comprising this subcategory is presented in Table 18.

Table 18 – *List of courses related to the subcategory Nothing to be Added*

Subcategory	Program/Course
Nothing to be Added	Accountancy – <i>Seminários de dissertação</i>
	Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i>
	International Relations – <i>Seminários de dissertação</i>
	International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais</i>
	Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental</i>
	Computer Science – <i>Metodologia de pesquisa para Ciência da Computação</i>
	Information Science – <i>Pesquisa em ciência da informação</i>
	Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>

In general, all the professors mentioned in this subcategory claim their courses are complete, as they include all the content necessary so students can write their proposals. Morgana is an example of this view, who points out:

I think the course contemplates the main content, because I see that at the graduate level students need... there is no point being a genius and developing an original, new, and groundbreaking method if he can't put this method on paper, and produce a high-quality and internationally recognized article. In my view, the course contemplates both the written part and the critical assessment part and the skills to help them presenting their research to an audience²³.

In the case of this professor and the majority of all the others that mentioned that, their answers seem to indicate that these nine courses offer all the elements necessary for graduate students to develop their proposals and preproposal. As mentioned in many parts of this master's thesis, students attending these courses are in their majority in their first

²³ *Eu acho que a disciplina contempla o principal conteúdo, porque eu vejo que na pós-graduação que o aluno precisa... não adianta ele ser um gênio e desenvolver um método super inédito, inovador e revolucionário, se ele não consegue botar esse método no papel e produzir um artigo científico de boa qualidade e que seja reconhecido internacionalmente. Ao meu ver, a disciplina contempla tanto a parte da escrita, quanto a parte da avaliação crítica, quanto a habilidade de ele apresentar o seu trabalho para uma plateia.*

year of the graduate programs, so they need to learn about the reading and writing practices circulating in this new sphere as well as about aspects to help them develop their academic literacies. Given the fact that professors from these nine courses have stated nothing is needed to be inserted in terms of content, all the elements encompassing proposals as social practices can be assumed to be part of these courses. However, only through class observation these aspects could be better evaluated in terms of approaches to literacy as well as in relation to students' needs.

4.2.2.2 Subcategory Number of Classes

Regarding the subcategory 'Number of Classes', professors from four courses (22,22%) highlight their desire for more classes during their courses, so they could insert more content and/or explore it further. Table 19 shows the list of courses for which professors claim this need.

Table 19 – *List of courses related to the subcategory Number of Classes*

Subcategory	Program/Course
Number of classes	Architecture and Urbanism – <i>Seminários Pré-Tese</i> Political Sociology – <i>Metodologia II</i> Physical Education – <i>Metodologia da pesquisa em Educação Física</i> Psychology – <i>Métodos e procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

According to José, having more classes would allow him to explore more theoretical and practical content so students would have a more complete notion of research:

I wish I had more time, because I could give more theoretical and practical classes. During the undergraduate courses, they [students] have more time, but I can demand less from them in their readings. In the graduate program, I can demand more, but I have less time. I wish I could give more theoretical classes, because despite demanding from them in eight classes, I feel, at least I felt last year, and I think I'll feel the same, that I take these eight classes to only explain the basics. Then I can't work with them the basics in a well-founded way. With more classes, they would be more prepared²⁴.

²⁴ *Eu gostaria de mais tempo, porque eu poderia dar tanto mais aula teórica quanto mais base prática. Na graduação, eles têm mais tempo, só que posso cobrar menos deles de leitura. Na pós, eu posso cobrar mais, só que tenho pouco*

In the same vein, Priscila mentions the need for more classes during her course, aiming to help students develop their proposals further. In addition, she states that throughout the years, some changes in the course have already been done, concerning both content and dynamics, all of them based on students' needs and feedback. One of them was the creation of an event, organized by students, in which they present their research proposals and invite professors to give lectures and contributions to their studies. This way, adjusting the course according to students' needs, as this professor has been doing, gives students more autonomy in their construction of meaning-making, identity and power relations (Lillis and Scott, 2007).

In general, these professors' complaints concerning the need for more classes aim at promoting the integral education of student at the graduate level. Probably, these professors consider that since the courses they teach are given right at the beginning of the students' graduate program, there is the need for giving them a complete basis so as to involve them in the academic context. In a sense, it seems that these professors are looking for ways to improve students' literacy in academia.

4.2.2.3 Subcategory Others

In the subcategory 'Others', professors from five courses state other aspects concerning the category 'Content' with three or less number of occurrences. Table 20 brings the courses encompassing this subcategory.

Table 20 – List of courses related to the subcategory Others

Subcategory	Program/Course
Others	Agroecosystems – <i>Epistemologia e metodologias das ciências</i> Nursing - <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem</i> Administration – <i>Metodologia da pesquisa em administração</i>

tempo. Eu gostaria de poder dar mais teórica, porque apesar de cobrar em oito aulas, eu sinto, pelo menos sentia ano passado, e acho que vou sentir a mesma coisa, que eu demoro essas oito aulas para chegar no básico. Aí eu não consigo trabalhar com eles o básico de forma bem fundamentada. Com mais aulas, eles estariam mais preparados.

English: linguistic and literature studies – *O texto acadêmico em estudos literários*

English: linguistic and literature studies – *O texto acadêmico em estudos linguísticos*

Professors from the courses listed on Table 20 emphasize three aspects necessary in their classes, which are – participation of other professors, more practical classes, and academic writing. The following paragraphs explain these elements in a more detailed way.

Regarding the participation of other professors, Carlos is the only one to highlight this need. According to him, at the end of his course, students have to present their proposals in an open event, in which their advisors and other professors from the graduate program are invited to discuss with students their research. However, there is low attendance from the invited professors, not allowing a further debate concerning related areas of study.

More participation from professors besides the ones teaching the course as well as students' advisors also involves feedback and contributes to the purpose of the graduate program, which is to promote interdisciplinary. In this way, this kind of activity, which is also done in other graduate courses, as reported by three professors, might involve students' organization, institutional requirements to invite professors from other universities or to book a room for the presentations. Additionally, many literacy practices, academic discourses, attitudes, as well as all the ones involved in the program would be part of that, contributing to students' development of their academic literacies.

Moving to the need for more practical classes, Luana and Cátia express their concerns about that. Luana highlights her concern regarding more practical tools for data analysis. However, she stated that if this was the case, another course would be necessary for this purpose. According to her,

It would be interesting if they [students] could work with more practical tools mainly regarding data analysis. Nowadays, there are many Softwares that can help and we cannot use any of them. But then, another course would have to be created in a more instrumental way so they [students] could have access to these Softwares²⁵.

²⁵ *Seria interessante que eles [alunos] pudessem trabalhar com ferramentas mais práticas, sobretudo, para a análise dos dados. Hoje tem muitos softwares que podem auxiliar e a gente não consegue chegar a utilização de nenhum desses softwares. Mas aí teria que fazer uma outra disciplina mais instrumental mesmo*

Professor Cátia points out the need for more practical classes in terms of offering practice-basis classes so students could develop their writings in class, as some parts of the proposals are more challenging to understand than others.

Similar to Carlos, these two professors also focus on the development of students' academic literacies, mainly in relation to the production of their proposals. While Luana wishes for the use of Softwares in classes to help students in their data analysis, Cátia seems to be more concerned with the actual written process and to help students in the challenges they have been facing throughout it. In other words, to them, including these contents indicates a step further in the students' process of becoming more literate in the academic sphere.

Finally, academic writing was the last aspect approached by professors from two courses – Eduardo and Marina. Both of them express the need for teaching academic writing to students, in terms of the structure of the sentences/paragraphs, grammar and mechanics. However, as they are from the same program, both also claimed the need for another course, not the ones they have been teaching, as their purpose is concerned with the development of students' proposal and notions involving carrying out academic research to support students' writing process.

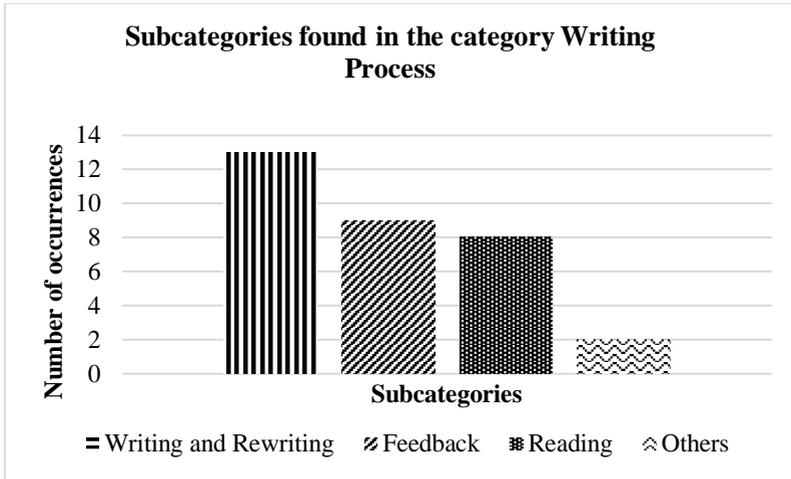
When reporting this need, these professors indicate a concern related to academic writing at the surface level of the language, according to the study skill model. As they have indicated, their courses are going to be restructured in the future, so there will be two courses, one for the development of research and the other for academic writing, focusing more specifically on the structure of the sentences/paragraphs, grammar, mechanics and academic genres. Having this second course with this purpose might limit it to the study skill or academic socialization models, depending on professors' perspective during the course. However, when considering that these two courses are intended to complement each other, students attending both of them would not only have a better comprehension about their writings in terms of the surface and textual level of the language but also an understanding concerning the conduction of research, which involves questions of identity, power, institutional requirements, among others, which are associated to the academic literacies model. In this way, as asserted by Lea and Street (1998, 2006), the three models would be emphasized when assuming students would

para que pudesse tem acesso a esses softwares.

enroll in these two courses, proving them with a broader perspective on their academic literacies process.

4.2.3 Category Writing Process

The category ‘Writing Process’ is associated to the question “What do you believe can help students’ writing process?”. Answers varied according to four subcategories, as represented in Graph 11.



Graph 11 – Subcategories found in the category Writing Process

According to the graph, professors’ answers are mostly related to the subcategory ‘Writing and Rewriting’ which have 13 occurrences (approximately 72,22%), followed by the importance of receiving feedback during the writing process, with nine occurrences (50%). ‘Reading’ is also pointed out as significant in this process, with seven occurrences (44,44%). Finally, the subcategory ‘Others’ included the aspects mentioned three or less by professors. All these subcategories are explored in the following subsections.

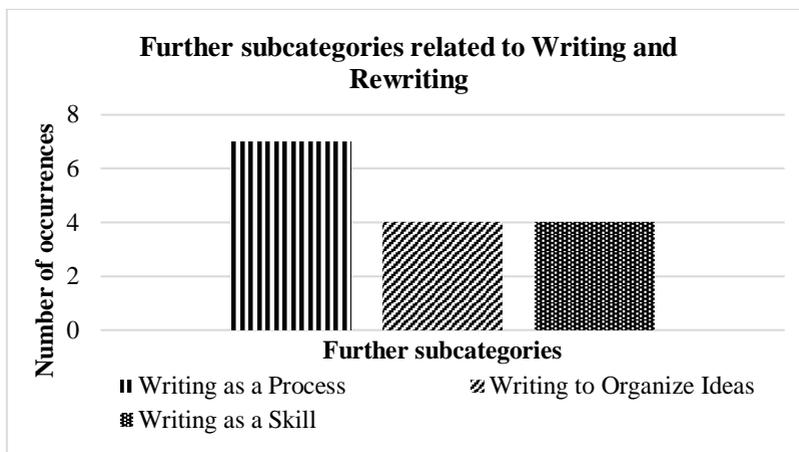
4.2.3.1 Subcategory Writing and Rewriting

The subcategory ‘Writing and Rewriting’ is the most mentioned one by the professors of 72,22% of the courses. Table 21 presents the list of courses in which professors list this subcategory as relevant to students’ writing process.

Table 21 – List of courses mentioning the subcategory Writing and Rewriting

Subcategory	Program/Course
Writing and Rewriting	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em administração</i>
	Agroecosystems – <i>Epistemologia e metodologias das ciências</i>
	Architecture and Urbanism – <i>Seminários Pré-Tese</i>
	Computer Science – <i>Metodologia de pesquisa para Ciência da Computação</i>
	Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i>
	English – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i>
	Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental</i>
	Information Science – <i>Pesquisa em ciência da informação</i>
	International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais</i>
	International Relations – <i>Seminários de dissertação</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>
	Political Sociology – <i>Metodologia II</i>
	Psychology – <i>Método e Procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

In this subcategory, three further subcategories are found as helping students in the process of academic writing – ‘Writing as a Process’, ‘Writing to Organize Ideas’, and ‘Writing as a Skill’. Graph 12 details these further subcategories regarding students’ academic writing.



Graph 12 – Further subcategories related to Writing and Rewriting

As the graph depicts, professors from seven courses out of the total of 13, corresponding to 53,84%, see writing as a process, which means they believe what it helps students developing their academic writing is the writing process itself. This is followed by two other further subcategories, both of them are mentioned by professors from four courses (22,22%) – ‘Writing to Organize Ideas’, referring mainly to the need for an organized outline before the actual writing; and ‘Writing as a Skill’, specifying that practice is necessary to improve students’ writing. Table 22 specifies the courses in which the professors have mentioned these views as helping students in their writing process.

Table 22 – Further subcategories regarding Writing and Rewriting

Further subcategories	Program/Course
Writing as a Process	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em administração</i>
	Architecture and Urbanism – <i>Seminários pré-tese</i>
	Computer Science – <i>Metodologia de pesquisa para Ciência da Computação</i>
	Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental</i>
	Information Science – <i>Pesquisa em ciência da informação</i>
	International Relations – <i>Seminários de dissertação</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>

Writing to Organize Ideas	Architecture and Urbanism – <i>Seminários pré-tese</i> English – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i> International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais</i> Political Sociology – <i>Metodologia II</i>
Writing as a Skill	Agroecosystems – <i>Epistemologia e metodologias das ciências</i> Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i> English – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i> Psychology – <i>Método e Procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

In the first view, professors most often recognize writing as a process, which involves writing and rewriting. Jessica exemplifies this process:

In academic writing, I think that rewriting is necessary. I notice, during supervisions, that in the beginning, when students hand in chapters and so on, it is very demanding, because you have to teach to your advisee, mainly there, you will have to teach how to write academically. The first chapters take a lot of work. A lot, a lot, a lot. You have to correct everything, you have to call students, and you have to explain. After, you see that he gets the hang of it. Then, in the last chapters, it is easier, you see that he learned, but because of rewriting²⁶.

In the same line, Bianca also seems to believe students' writing encompasses a process that is developed in steps:

Perhaps partitioning, perhaps developing it in stages. Here, at the end of the first year of the master's program, I require only the theme, the significance of the study, and the research problem. We have this earlier

²⁶ *No texto acadêmico, eu acho que tem que reescrever. Eu percebo assim nas orientações, no início do texto quando começa a entregar parte de capítulo e tal, é muito trabalhoso, porque você tem que ensinar, ali que você vai, principalmente ali, pro seu orientando, você vai ensinar como se escreve academicamente. Os primeiros capítulos dão muito trabalho. Muito, muito, muito. Você tem que corrigir tudo, você tem que chamar, você tem que explicar. Depois você vai vendo que ele pega o jeito. Ai nos últimos capítulos já foi, você vê que ele aprendeu assim, mas por conta da reescrita.*

stage. For the second year of the program, we ask for the hypothesis, a review of the literature, a theoretical framework... So, maybe by dividing the parts of the projects into phases helps them to think about the real object of study that they will research²⁷.

When perceiving students' writing as a process as these professors do, it involves more than just having the proposal written, there are improvements, learning, as well as the acquisition of the academic discourse to better participate in the academic sphere. As professor Jessica have stated, in the beginning students do not have a writing which is considered suitable for academia, this happens in a process throughout her course, consisting of a semester. That is, during this time, students acquire literacies, more specifically, they develop reading and writing practices of the academic context. Moreover, Motta-Roth (2001) claims writing and rewriting are processes that use language resources to engage in the discourse. In this way, as professors assert to be working with these in class, they are also helping students to promote their academic discourse, or in other words, to become insiders (Gee, 2007).

Regarding the second further subcategory, 'Writing to Organize Ideas', professors from four courses, corresponding to 30,76%, believe an organization is necessary to help students during their writing process. Eduardo explains that

In writing, you have to organize in the same way. (...) What am I going to write? What are the main parts I have to write? What are the themes that I have to write that provide support to my writing? It is a project indeed. It is a project of the development of the text. When you look at it, you can have an idea of that. It is like a project of a house, you can know if it is going to become a nice text or not. Even if you do this outline and when developing the text you go forth and backwards, and redo the outline. But organization is fundamental²⁸.

²⁷ Talvez a compartimentação, talvez o andamento por etapas. Aqui, no final do primeiro ano do mestrado, eu peço só o tema, a justificativa e o problema de pesquisa. A gente tem uma primeira etapa que é uma etapa mais inicial. Pro segundo ano no curso, a gente já pede hipóteses, uma revisão bibliográfica, um marco teórico... Então, talvez dividir os itens do projeto por fases de elaboração ajude eles a raciocinar sobre qual é o objeto real da pesquisa que eles vão fazer.

²⁸ Para a escrita, você precisa se organizar igual. (...) O que eu vou escrever? Quais são as partes essenciais que eu preciso escrever? Quais são os temas que eu vou escrever que dão sustentação para o que eu vou escrever? É um projeto, na realidade. É um projeto de desenvolvimento do texto. Quando você olha isso, você já consegue mais ou menos ter uma ideia. É como um projeto de uma casa,

In this professor' speech, there is a metaphorical way of thinking about writing – through building blocks (Creme & Lea, 2008). Creme and Lea explain that students are the ones responsible for identifying these building blocks – the arguments – and gather them in a coherent way. In order to do that, the authors state students could make use of visual representations, such as a spider diagram or an outline, like the professors of this study suggested. Bazerman (1997) also agrees that writing successfully requires planning, which is a previous step before beginning any text. That is, this planning is driven by the student-writer own viewpoint of the phenomenon s/he plans to investigate as well as his/her decisions in relation to how much importance different topics and themes should deserve attention in the construction of their texts (Creme & Lea, 2008). It is also within this planning of their writing that students develop meaning making in their areas of study, as this outline is always being reformulated, by adding new arguments, ideas, and connections, among others, as far as students get more involved with their object of study and the academic sphere.

The last further subcategory – ‘Writing as a Skill’ – also has the same number of occurrences as the previous one. As stated by Cecília,

What helps is to already have an easiness in writing, be objective, have focus... It helps a lot to have already interests on a phenomenon or on constructs, because sometimes student come very... they want to study many things. So I believe having this capacity of organizing themselves and of narrowing down the research makes it much easier; it makes much easier for the advisor when the advisee accepts the suggestions²⁹.

According to this professor, writing seems to be easier to some students, as they are already provided with some ability or have some previous experience with writing prior to their entrance in graduate courses. Carlos also states the quality of students' writing regarding their process depends on each one of them. Differently, Professor Carolina

you can manage to know if this will generate a legal text or not. Even though you make the outline and develop the text, you go back here, and you redo the outline. But organization is fundamental.

²⁹ *Facilita já ter a facilidade em escrever, ser objetivo, ter foco... Facilita muito já ter fenômenos ou construtos de interesse, porque os alunos às vezes vêm muito... quer estudar muitas coisas. Então ter a capacidade de se organizar, de delimitar, acho que desse ponto de vista facilita bastante, facilita pro orientador a pessoa acatar bem as sugestões.*

asserts about this need for an ability to write, which is more related to practice. According to her:

To learn how to write you have to write. (...) We always joke about the white screen syndrome, when you open Word, stops at the white screen and have to write. This beginning is very hard. We always say: "Write and later we organize it. Read and write, read and write, read and write"³⁰.

In the same vein, Eduardo also claims that the writing process also involves a lot of writing. This ability to write, according to these professors, seems to be more closely related to the academic socialization model. In this model, as previously explained, professors understand students' difficulties and challenges regarding academic writing. Moreover, some of them consider themselves as responsible to introduce students into the academic practices, guiding them how to think, speak, produce and understand the written practices privileged in academia. These professors seem to feel this way, advising students what to do when they face some sort of challenge in their proposals. Cecília also acknowledges students' interests as valuable, giving them space to decide upon their research, which is one of the key point in ACLITS.

4.2.3.2 Subcategory Feedback

Feedback is also another subcategory which seems to play a role in students' academic writing process as claimed by professors from nine courses, corresponding to 50% of them, as previously stated. Table 23 presents the list of courses, in which professors believe feedback contributed to students' writing process.

Table 23 – *List of courses mentioning the subcategory Feedback*

Subcategory	Program/Course
Feedback	Accountancy – <i>Seminários de tese</i> Administration – <i>Metodologia da pesquisa em administração</i> Aquaculture – <i>Elaboração de projetos de pesquisa</i>

³⁰ *Para aprender a escrever tem que escrever. (...) A gente sempre brinca que tem uma síndrome da tela branca, quando você abre a tela do Word e para na tela branca e tem que começar. Esse começo é muito difícil. A gente fala: "Vai escrevendo e depois a gente organiza o raciocínio. Lê e escreve, lê e escreve, lê e escreve."*

Computer Science – *Metodologia de pesquisa para Ciência da Computação*
 English – *O texto acadêmico em estudos linguísticos*
 English – *O texto acadêmico em estudos literários*
 Information Science – *Pesquisa em ciência da informação*
 Journalism – *Metodologia da pesquisa em Jornalismo*
 Nursing – *Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem*

According to Eduardo, this feedback might be given by an external reader:

And of course an external reader, because when you are writing a text, it can be any text, you do not know if you are writing to your advisor, or to the defense board, or to the world outside after your text is available online. This is very difficult for us, you do not know the level of information and informativity that you will have to put there. Having an external reader is fundamental for this feedback – if you are informing, if you are communicating³¹.

Also, this feedback seems to be explored during the courses in group activities, as exposed by João, Marina, and Ana. These professors explain that:

João: During their presentations, we are always asking questions and demanding arguments so they can justify certain points of view. In this way, the fact that they are required to have an answer fosters arguments to write their ideas in their writing as well³².

Marina: Peer-review, reading, peer-correction help a lot in class. We

³¹ *E ter obviamente um leitor externo, porque quando você está escrevendo um texto, qualquer texto, você não sabe se você tá escrevendo um texto para o seu orientador, ou a banca, ou o mundo lá fora depois que você disponibilizar publicamente teu texto. Isso é muito difícil pra gente, você não sabe o nível de informação e informatividade que vai colocar ali. Ter um leitor externo é fundamental para ter esse feedback de fato - se você está sendo informativo, se você está comunicando.*

³² *Durante a apresentação deles, a gente está sempre colocando perguntas e exigindo argumentos para justificar determinadas posições. Nesse sentido, o fato de que eles estariam sendo "cobrados" para dar uma resposta, isso facilita para eles também na escrita para ter os argumentos suficientes para compor as ideias.*

have been doing that a lot; so each one chose a paragraph that he/she needed help, that was very difficult, not only in terms of structure, but also in fluency. We did it together, we rewrote together in class, using the screen and the computer. It was very interesting, because we found different ways and we analyzed them. We thought together. I think this helps a lot³³.

Ana: We have been doing some group dynamics during the course, of one correcting each other's text. For instance, I ask them, in a specific moment, for the objectives and one criticizes the objective of the other to check if it is clear, to develop a bit more of critical sense and of analysis as well (...)³⁴.

When assuming feedback, either on the written form or through oral discussions, as essential for the development of students' work as these professors from nine graduate courses out of the total of 18 do, that means they are considering the ACLITS model as well as writing as a process in the understanding of students' writing. This result is in line with Lea and Street (1998; 2006), Lillis (2003), and Lea (2004), who acknowledge the role of feedback, as an institutional requirement, in students' construction and understanding of their writings.

As stressed out by João, Marina, and Ana, feedback as helping students develop their texts in group activities could be also considered a dialogic process as well as a talkback, as referred by Lillis (2003). When professors and students discuss about the construction of the texts or parts of it, as professor Marina reported she does in class, a negotiation of meaning is happening, in which she is pointing out together with the whole group of students suggestions for improvement in terms of arguments, structure, and language. The student-writer, on the other side, while listening to the contributions on his/her text, is in constant dialogue with him/herself and the group in order to negotiate and reach a conclusion about the improvements he/she has to do, his/her meaning-

³³ *Peer-review ajuda bastante, a leitura e peer-correction em aula. A gente fez muito isso, então cada um escolhia um parágrafo que sentisse que queria ajuda, que aquele parágrafo estava difícil, não só em termos de estrutura, mas de fluência. A gente fazia juntos, a gente reescreveu juntos em aula, usando a tela e o computador. Era bem interessante, porque a gente achava soluções diferentes e a gente analisava essas soluções. A gente pensava juntos. Eu acho que isso ajuda bastante.*

³⁴ *A gente faz umas dinâmicas de grupo dentro da própria disciplina, de um corrigir o exercício do outro. Por exemplo, eu peço em um determinado momento que eles coloquem os objetivos e um critica o objetivo do outro para ver se está claro, para desenvolver um pouco de senso crítico e análise também (...).*

making and identity. All of these are encompassed in regarding literacies as a social practice.

4.2.3.3 Subcategory Reading

With a similar number of occurrences as ‘Feedback’, ‘Reading’ is another subcategory which is mentioned by professors of eight courses, corresponding to 44,44% of them, asserting reading has an impact on students’ writing process. Table 24 shows the courses in which professors point out the importance of reading for students’ written process.

Table 24 – *List of courses approaching the subcategory Reading*

Subcategory	Program/Course
Reading	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em administração</i>
	Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i>
	English – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i>
	English – <i>O texto acadêmico em estudos literários</i>
	Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i>
	Nursing - <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem</i>
	Physical Education – <i>Metodologia da pesquisa em Educação Física</i>
	Psychology – <i>Método e procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

All professors mention that reading is related to the acquisition of knowledge in order to write better. Luana, Priscila, and Eduardo are examples who assert this:

Luana: First, what helps is background reading. So, they [students] have to read a lot in order to have a sound basis to write.

Priscila: It is not only searching for a broad and updated review of the literature, but also knowing where and how to look for it, and organizing what they [students] are reading. (...) It is not worth reading, reading, reading, and not learning, not organizing it, because he has to read, read, and read, but also to put something on paper, to organize, to structure, so then something comes out³⁵.

³⁵ *No sentido de não só na busca de revisão da literatura, ampla e atualizada, eles [estudantes] saberem onde buscar e como buscar, uma organização do que*

Eduardo: First, the writing process is a result of a focused reading process, reading to study. Reading to study, to learn, has to be extremely organized as well. (...) This requires that you always have ways of studying, among them, notetaking, as our [working] memory stores little of what you were exposed to³⁶.

This acquisition of knowledge in higher education through reading, as advocated by all professors who participated in this study, alludes to the concept of learning at university offered by the NLS, which “involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge” (Lea, 1998, p. 158). Literacy practices are central to this process in the academic context, allowing students to acquire knowledge in their new areas of study, creating meaning as they engage in reading and writing practices. That is, this reading that professors have referred might be considered reading practices, as conceived by the ideological model, in which the social context, cultural norms, and discourses (for example, gender, identity, and belief) are involved. Thus, it seems that these professors are considering all these elements when students are reading to learn, especially the social context and language they are embedded in.

Besides also recognizing the importance of reading to acquire knowledge as the previous professors, Professor Jéssica also acknowledged that reading has another role: through reading it is possible to notice the structure of the text, helping students write their own texts. According to her,

Reading for the sake of reading already helps if you are “listening” to that way. When someone finds a text that pleases him/her, because there is also style involved, that he/she forgets about its content, but rather observes the way it is written³⁷.

elas estão lendo. (...) Não adianta nada ler, ler, ler e não abstrair, não organizar essa forma, porque ler, ler, ler, ele tem que ler, mas também colocar alguma coisa no papel, organizar, estruturar, para que depois saia alguma coisa.

³⁶ *Primeiro, o processo de escrita é resultado do processo de leitura concentrada obviamente, leitura para estudar. A leitura para estudar, para aprender, tem que ser extremamente organizada também. (...) Isso requer que você tenha sempre formas de estudar, entre elas, anotando, porque a memória da gente retém pouca coisa daquilo a qual você foi exposto.*

³⁷ *A leitura pela leitura já ajuda se você vai “escutando” aquele jeito. Quando achasse um texto que agrada aquela pessoa, porque também tem estilo, que ele observasse, que esquecesse o conteúdo e observasse o que está escrito.*

As stated by this professor, this learning in academia through reading texts could be more related to perceiving the structure of the text – its wordiness, punctuation, grammar, style, among other features of language – in order to develop these elements in students’ own work. According to Oliveira (2010), previously cited in Chapter 2, if a teacher conceives learning writing as dynamic, encompassing its functions, rules, meanings, and uses, an ideological literacy perception will model his/her classes. This seemed to be the case of this professor as well as all the others, as they are working with the functions, rules, meanings, and uses of writing in their areas of study.

4.2.3.4 Subcategory Others

The last subcategory – ‘Others’ – of the category ‘Writing process’ presents other elements, which are pointed out as helping students in their writing processes. Table 25 depicts the list of courses containing this subcategory.

Table 25 – List of courses regarding the subcategory Others

Subcategory	Program/Course
Others	Information Science – <i>Pesquisa em ciência da informação</i> International Relations – <i>Seminários de dissertação</i> Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem (Advisor)</i> Psychology – <i>Método e Procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>

Regarding this table, an element mentioned only by professor Cátia as helping students’ writing process is the importance of the advisor, who needs to be always present during the whole path. Another aspect receiving attention is in relation to the deadlines. Professors Bianca and Alberto mention this topic. According to them, deadlines are established by both the course and the graduate programs to help students, and motivate them, in a certain way, in the development of their research. About them, Bianca claims:

I think the deadlines of the master’s program help too. They [students] have until May to defend, if there was not this deadline, they would not defend, they would not write their proposal, they would take longer. (...) Regarding this course, it motivates because it gives a compulsory grade.

If they do not get this grade, they cannot defend their thesis, so they need a product to have a grade³⁸.

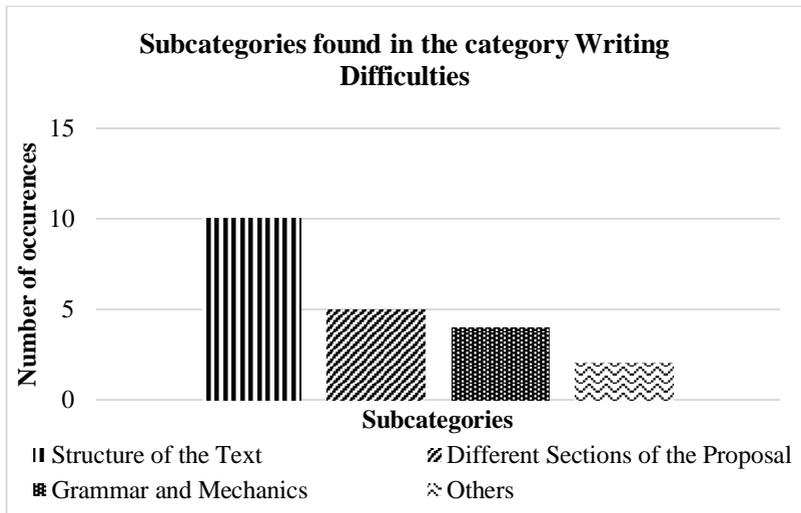
A final aspect in this subcategory emphasized by Cecília is related to the university offering a space, rather than the library, so students could share ideas, books, and talk about their research.

All these factors, mainly pre-established deadlines and an extra space for shared knowledge, are more related to the university as a social institution. That is, they are external elements which are part of the academic context, directly affecting students' writing, as they are inserted in this sphere. Considering them means to take into account the ideological model of literacy, in which learning the written language requires knowing the institutional requirements, time constraints being one of them.

4.2.4 Category Writing Difficulties

The last category – ‘Writing Difficulties’ – is related to the question “What are the main difficulties students face in this course in relation to academic writing?”. Four subcategories were found, which were associated to the professors' answers, and are represented on Graph 13.

³⁸ *Eu acho que no caso os prazos do mestrado ajudam também. Eles têm prazo até maio para defender, se não houvesse esse prazo, eles não defenderiam, eles não construiriam o projeto, eles demorariam mais. (...) No caso dessa disciplina, ela motiva porque ela oferece uma nota obrigatória. Se eles não conseguem essa nota, eles não conseguem defender a dissertação, então eles precisam ter um produto para ter uma nota. Eu acho que tem também a coisa da disciplina.*



Graph 13 – Subcategories found in the category Writing Difficulties

According to the graph, students' difficulties in their writing process are mostly in relation to the 'Structure of the Text, which is emphasized by 10 professors (55,55%). This is followed by difficulties regarding 'Grammar and Mechanics', with five occurrences (27,77%), 'Different Sections of the Proposals', with four occurrences (22,22%), and 'Others', with elements that have been mentioned three times or less. The following subsections describe and discuss these subcategories, bringing examples from the interviews.

4.2.4.1 Subcategory Structure of the Text

The subcategory most often mentioned by professors – 'Structure of the Text' –, with 10 occurrences (55,55%), encompasses answers mostly related to students not knowing how to develop their texts. Table 26 presents the courses that professors indicate this difficulty.

Table 26 – List of courses mentioning the subcategory Structure of the Text

Subcategory	Program/Course
Structure of the Text	Accountancy – <i>Seminários de tese</i>
	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em Administração</i>
	Architecture and Urbanism – <i>Seminários Pré-Tese</i>
	Computer Science – <i>Metodologia da pesquisa para</i>

a Ciência da Computação
 Dentistry – *Metodologia da pesquisa científica*
 Environmental Engineering – *Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental*
 Information Science – *Pesquisa em Ciência da Informação*
 Journalism – *Metodologia da pesquisa em Jornalismo*
 Nursing – *Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em Saúde e Enfermagem*
 Psychology – *Método e procedimentos de pesquisa em Psicologia*

In relation to this difficulty of structuring texts, professors' answers are categorized into three further subcategories. Table 27 depicts them.

Table 27 – *List of courses regarding the further subcategories related to the Structure of the Text*

Further subcategories	Program/Course
Sequence of Ideas	Accountancy – <i>Seminários de tese</i> Administration – <i>Metodologia da pesquisa em Administração</i> Computer Science – <i>Metodologia da pesquisa para a Ciência da Computação</i> Dentistry – <i>Metodologia da pesquisa científica</i> Environmental Engineering – <i>Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental</i> Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em Saúde e Enfermagem</i> Psychology – <i>Método e procedimentos de pesquisa em Psicologia</i>
Characteristics of Academic Writing	Information Science – <i>Pesquisa em Ciência da Informação</i> Journalism – <i>Metodologia da pesquisa em Jornalismo</i> Architecture and Urbanism – <i>Seminários Pré-Tese</i>
Citation	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em Administração</i>

According to the previous table, the majority of the answers concerning students' difficulties are in terms of the further subcategory

‘Structure of the Text’, encompassing seven courses out of 10, which is related to students not knowing how to follow a sequence of ideas when writing. This difficulty is followed by two others – the importance of students recognizing the characteristics of academic writing, with three occurrences (30%), and knowing the specifics about citation, with one occurrence.

In relation to the difficulty of students in knowing how to follow a sequence of ideas, all professors from the seven courses listed on Table 27 assert that this challenge refers to students not having a clear text, in which ideas are connected to one another and follow a coherent sequence. Regarding this, Bruna is a clear example when she explains that the difficulties students have are concerned with

(...) difficulties in writing a paragraph according to what constitutes a paragraph, [students] most often write ideas without connecting them properly. The text does not have this cohesion. (...) Another difficulty that they also have is, for instance, to understand that a review of the literature needs to depart from one specific place to arrive in another place, it cannot be an arrangement of references read and summarized in many paragraphs that are not connected³⁹.

In this view, she emphasizes this sequence of ideas which students have to implement in their texts is inserted in a genre, in the case of the courses in this study, a proposal or preproposal. Another example is Carolina, who asserts her colleague and she are trying to help their students in this difficulty by teaching them how to structure the paragraphs of the different sections of the proposals: “We are organizing the introduction into five paragraphs; first paragraph is about this, second, third, fourth, and fifth. The discussion, we are going to do in nine paragraphs – first, second...”⁴⁰. At this moment of the class, according to her own words, they seem more concerned with the coherence of

³⁹ (...) *dificuldade de compor um parágrafo de acordo com o conceito de parágrafo, de muitas vezes lançar ideias sem conectar as ideias adequadamente, texto que não tem essa coesão. (...) Outra grande dificuldade que eles têm também é essa compreensão de que, por exemplo, uma revisão bibliográfica precisa sair de um determinado lugar e chegar em outro lugar, que ela não pode ser um apanhado de referências lidas e resumidas em vários parágrafos que não tem conexão.*

⁴⁰ *Vamos então organizar a introdução em cinco parágrafos, primeiro parágrafo aborda isso, segundo isso, terceiro, quarto e quinta. A discussão, nós vamos fazer em nove parágrafos - primeiro, segundo...*

students' text, following the conception of the socialization model.

Moving to the second most cited further subcategory providing difficulties in terms of the structure of the text, 'Characteristics of Academic Writing' refers to the importance of students recognizing what constitutes these genres, which are different from other genres that circulate in other spheres. About that, Murilo claims "Academic writing is different; it requires a way of reasoning and developing in order to have a consistent text, and hardly anyone comes with this knowledge, ending up learning in a moment that he could already have that"⁴¹. In the same line, Jéssica also emphasizes students' main difficulty is to understand the difference between the written text from academia and the one they have to do in their profession. According to her, "What I think is the most difficult thing is to step aside from the writing that you were trained to do, avoiding the jokes, puns, because journalistic texts have some jokes, a way a citing people"⁴². As for Alan, students have challenges in relation to the proper use of terms specific to the academic context. He exemplifies that: "(...) confusing analysis with examination, very similar words, but that imply different procedures, objectives; they are two different things (...)"⁴³.

This difficulty brings back the discussion already presented regarding the relevance of the courses by offering a notion of research on Section 4.2.1. The analysis previously addressed has elicited the work on the distinction of the different written practices on the different spheres/domains, according to ACLITS, demonstrating to students in class that academic writing involves a more sophisticated reasoning, discourse, and criteria than other types of texts. Professors have reported they try to help students by giving feedback and showing them during discussions in class some of the characteristics of these genres to the detriment of others. However, if students are having this difficulty in understanding the characteristics of academic writing, even though only

⁴¹ *A redação científica, ela é diferente, ela exige uma forma de raciocínio e de construção para criar aquela consistência do documento e isso, praticamente ninguém chega com isso e acaba desenvolvendo num momento em que ele poderia já ter isso.*

⁴² *Eu acho que o mais difícil é você se afastar dessa escrita que você foi treinado a fazer e fugir das gracinhas, das brincadeiras, porque o texto jornalístico, ele faz umas brincadeiras, o texto jornalístico, ele tem um jeito de citar uma pessoa.*

⁴³ *(...) confundir análise com avaliação, são palavras muito parecidas, mas que implicam procedimentos, implicam objetivos diferentes, são duas coisas diferentes (...).*

professors of three courses have expressed this challenge, as listed on Table 23, perhaps this work they have been doing is not so explicit, which is necessary for students' comprehension of their writing, as emphasized by Lea (2004), and Lea and Street (1998, 2006).

Finally, the other further subcategory which was single mentioned is the citation of authors. Luana is the only one to point out this difficulty, state the relevance of the proper use of citation, as its incorrect use can be connected to plagiarism. According to her, "We also have to work with them awareness of what plagiarism is and what it is not, what they can do and what they cannot"⁴⁴. This difficulty is also highlighted in the study conducted by Pasquotte-Vieira (2014), who analyzed the proposal of a graduate student as well as her qualifying exam. In this study, professors signaled on the participant's text the lack of references, pointing out she might be plagiarizing due to not using citation properly. Bezerra (2012) also asserts about this difficulty regarding students' writing in his study, claiming that sometimes students might be doing a partial plagiarism due to their lack of knowledge on how to cite properly.

This way, knowing how to cite researchers is one of the requirements which students have to use and be aware of when writing academic texts. When considering this element was part of students' written productions, as professor Luana does, she indicates an understanding of students' writing in terms of a broader socio-cultural view, as a way to promote students' literacy in the academic sphere. By working with her students on how to cite authors in their research and how to be cautions with their citations, although she seems to be working more with a structure, her concerns with plagiarism as well as with raising students' awareness about this issue involve questions of identity and ideology of the academic context.

4.2.4.2 Subcategory Different Sections of the Proposals

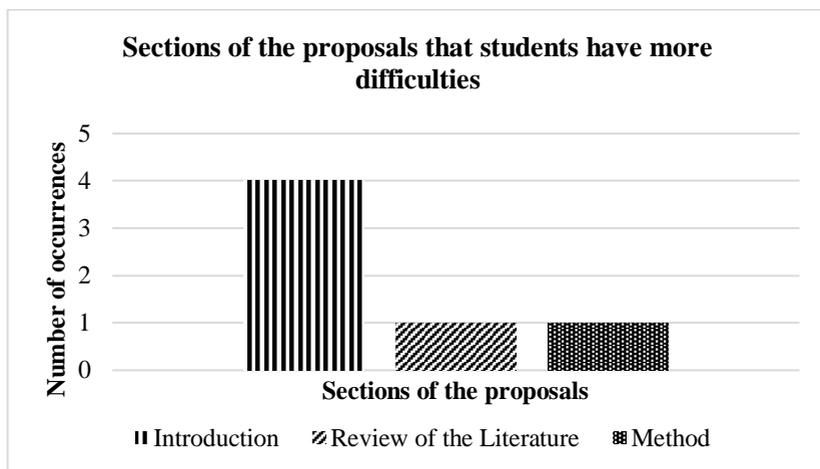
The second most mentioned difficulty students have during the courses is related to the development of the different sections of the proposals. Professors from five courses, approximately 27,77%, state they notice this difficulty in their students. Table 28 shows the list courses which professors claim this writing difficulty exists.

⁴⁴ *A gente precisa trabalhar com eles também essa questão de conscientização do que é plágio e o que não é, do que pode e o que não pode.*

Table 28 – List of courses regarding the subcategory *Different Sections of the Proposals*

Subcategory	Program/Course
Different Sections of the Proposals	Architecture and Urbanism – <i>Seminários Pré-Tese</i>
	English – <i>O texto acadêmico em estudos linguísticos</i>
	English – <i>O texto acadêmico em estudos literários</i>
	International Relations – <i>Seminários de dissertação</i>
	Physical Education – <i>Metodologia da pesquisa em Educação Física</i>

Among the different sections which proposals have, three of them are reported as causing more difficulties to students. Graph 14 details them.



Graph 14 – Sections of the proposals that students have more difficulties

According to the graph, writing an introduction is pointed out as being the most difficult section for students, according to professors from four courses. Although Eduardo and Bianca did not explicitly state this section, they mention as being challenging to students defining a gap, research problems, and an object of study, which are part of the Introduction. Priscila is the only to point out categorically the word introduction. The two other sections which have been causing difficulties to students are the review of the literature and the method, as stated by Marina and Alan.

According to these professors, students' difficulties, mainly in

relation to writing the introduction and the method, might be related to not having the research well developed yet as well as a clear focus of what they are going to study. Regarding the development of the review of the literature, Marina indicates the problem relies on students writing this section more similarly to an introduction, not developing a further analysis on the gap, which was previously presented in the introduction, as well as on the main debates in the area of investigation.

When mentioning these difficulties regarding the different parts of the research proposals or preproposals, mainly the introduction, as reported in Graph 14, these professors seem to be more connected to the principles of the academic socialization model. In this model, as reported in Section 2.3.1, professors can help students understand the different genres circulating in academia as well as their uses and characteristics. Probably, this is the focus of these professors in class – that students perceive their proposals as an academic text, which has certain characteristics, function and parts.

4.2.4.3 Subcategory Grammar and Mechanics

Regarding the subcategory ‘Grammar and Mechanics’, it is mentioned by the professors of four courses, representing 22,22% of the total. Table 29 presents the list of courses in which professors said students’ difficulties during their courses are related to ‘Grammar and Mechanics’, involving grammatical mistakes, punctuation, and spelling.

Table 29 – *List of courses regarding the subcategory Grammar and Mechanics*

Subcategory	Program/Course
Grammar and mechanics	Administration – <i>Metodologia da pesquisa em Administração</i>
	Aquaculture – <i>Elaboração do projeto de pesquisa</i>
	Architecture and Urbanism – <i>Seminários pré-tese</i>
	Nursing – <i>Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em Saúde e Enfermagem</i>

Luana is a clear example of this subcategory, as she claims, “Many [students] have considerable difficulties; the main ones that I identify are: (1) punctuation, above all, commas; they do not know how to use commas; (2) agreement (...)”⁴⁵. All the other professors also

⁴⁵ *Muitos têm bastante dificuldade, as principais delas que eu identifico são: (1) a questão da pontuação, sobretudo, a vírgula, eles não sabem usar a vírgula; (2)*

indicate students' difficulties in the same way.

Relating students' writing to their difficulties regarding the correct use of punctuation, grammar and spelling is associated to the study skill model, which draws attention to language features at the superficial level, disregarding the social context they are inserted in. Lea and Street (2006) emphasize that this model when integrated with the others in a course can complement one another in different areas of students' writing. This seemed to be the case of the majority of professors, who have listed this difficulty in their students' writing.

4.2.4.4 Subcategory Others

In the last subcategory, 'Others', two difficulties were mentioned by professors – 'Time Constraints' and 'Lack of Academic Creativity'. The list of courses, in which professors claim that, is displayed in Table 30.

Table 30 – *List of courses regarding the subcategory Others*

Subcategory	Program/Course
Others	Agroecosystems – <i>Epistemologia e metodologia das ciências</i> International Relations – <i>Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais</i> Political Sociology – <i>Metodologia II</i>

In relation to the first difficulty – 'Time Constraints' –, Diogo and Carlos report this concern in their courses. Both of them explain that all graduate programs have a predefined duration so students can start and conclude their research; this may speed up their writing process, not allowing them time to mature their ideas and to think about science.

This difficulty reported by these professors is more related to institutional requirements and research development agencies, which regulate how graduate programs should be. When regarding students' writing in relation to this broader situation, they are expanding on the aspects that are involved in the writing process. In other words, to these professors, students should also take that into account when writing the research, as they are part of the academic context their inserted in, a view emphasized by the ACLITS model.

As for the second difficulty in students' writing – lack of

academic creativity –, José points out that sometimes students are so attached to their object of study that they do not want to study things they will not use in their research. In this regard, the professor states he often points out to his students the broader notion they should acquire in higher education about all the facets of a same phenomenon, by affirming to them: “(...) you are not graduating in your thesis, you are graduating as a researcher, you are becoming a university professor, you are graduating as someone qualified in a major area of knowledge”⁴⁶.

This aspect of exercising creativity in the academic sphere can be associated to students’ attitude towards learning in the academic context, already reported on Section 4.2.1.2, when professor Diogo mentions about the relevance of his course. Thus, this professor is looking to students’ learning encompassing a complete background regarding their educational needs. According to him, not only should students have knowledge about their objects of study, but also about the major area in which their research is part of, and the requirements regarding the institution, as they are becoming professors in a near future.

Overall, the results concerning professors’ perception about the courses demonstrated that all of them considered their course relevant, as they provide some notion of academic research, a knowledge needed in the academic context. In terms of content, their answers varied, in which half of them claimed nothing was necessary in terms of content, as their course already encompassed all the aspects required for students’ development concerning research proposals. The other half asserted about the need for more classes and other aspects with one or two occurrences (among them, more practical classes, the participation of other professors, and academic writing issues). Only through class observation these aspects emphasized by professors could be better evaluated in terms of approaches to literacy as well as in relation to students’ needs.

In addition, professors’ perceptions also highlighted students’ written process and difficulties. Concerning the process involved in writing, many professors suggested writing and rewriting played an important role in students’ writing, in which half of them considered writing as a process. Feedback also seemed to contribute to students’ written process, according to these professors, corroborating to this conception of process and to the view of the ACLITS model. As for

⁴⁶ (...) *you are not graduating in your thesis, you are graduating as a researcher, you are becoming a university professor, you are graduating as someone qualified in a major area of knowledge*.

students' difficulties regarding writing, answers varied, in which the subcategory 'Structure of the text' stood out, encompassing answers mostly related to students not knowing how to develop their texts. The other difficulties highlighted were in relation to 'Grammar and Mechanics', 'Different Sections of the Proposals' and 'Others'.

Based on these findings regarding both the analysis of the course plans and the interviews with the professors responsible for the courses, the following chapter details the final remarks of this study, its limitations, pedagogical implications, and suggests further research.

CHAPTER 5

FINAL REMARKS

The main purpose of this study was to investigate how academic literacies were approached in academic graduate programs at UFSC, focusing on compulsory courses, in which students have to produce their research proposals or preproposals. For that, this study was based on the New Literacy Studies, considering literacies as socio-cultural practices, involving multiple literacies in the different social institutions and groups. More specifically, this study was concerned with literacies in the academic context (Lea and Street, 1998, 2006; Lillis, 2003; Lea, 2004; Lillis & Scott, 2007).

The corpus used on this study was composed of 18 course plans of compulsory courses, in which students had to develop proposals or preproposals, and interviews with the professors of these courses. The courses were part of 16 graduate programs offered at the university, in the campus situated in Florianópolis. The analysis of the course plans focused on the aspects covered on the course content as this part usually contains the topics, which will be worked throughout the course. The semi-structure interviews were conducted with the professors responsible for these courses, consisting on 20 participants; in two courses more than one professor were interviewed to talk about the course. During the interviews, questions related to professors' personal information and their perceptions regarding the relevance and content of the course as well as students' written process and writing difficulties were asked. Data analysis focused on the theoretical framework provided by academic literacies, especially on three models proposed by Lea and Street (1998) – study skill, academic socialization and academic literacies –, in which the latter is the broadest as addresses topics related to identity, meaning-making and power relations regarding students' writing.

Having restated the aim of this study and its data analyzed, this chapter now moves to the presentation of the final remarks. As such, this chapter is divided into three sections. The first one addresses the main findings by discussing the research questions posed in Chapter 1 of this thesis. Section 2 approaches the limitations of this study and suggests topics for future research. Finally, section 3 presents the pedagogical implications that emerged from this research.

5.1 RESEARCH QUESTIONS

As posed in the introduction chapter of this master's thesis, in order to reach the main objective of this study, two research questions were proposed, which were the following:

- 1) What aspects are covered on the course plans of the compulsory courses focusing on the writing of students' research proposals or preproposals?
- 2) What are the professors' perceptions about these courses in relation to their relevance, content, writing process and writing difficulties?

In the next paragraphs of this section, these research questions are readdressed, discussing the main findings and conclusions reached in this study.

1) What aspects are covered on the course plans of the compulsory courses focusing on the writing of students' research proposals or preproposals?

The overall picture of the analysis of the 18 course plans depicted that two main categories were worked in these courses – 'Research Theory' and 'Research Practice'. The first one was more related to the content necessary to understand research, in a theoretical way, while the second entailed aspects concerning the development of the research, more specifically focusing on the writing of preproposals or proposals, as this was the final production of the courses selected. Both of them were approached by the majority of the courses, indicating that acquiring knowledge in these courses is associated to both the aspects surrounding research at the theoretical level, and at a more procedural one, considering the steps on how to develop a research. Thus, students seem to develop their ACLITS with these graduate courses by learning about the knowledge concerned with research, science, epistemology and methodology, which are more theoretical and broader, and the knowledge regarding the actual development of a proposal, related to all its steps, guidelines, ethics, among others.

Under these two categories, six subcategories were found; in the category 'Research Theory', the subcategories addressed on the course plans were 'Science and Epistemology'; 'General Aspects of Research'; and 'Methodology', and in the category 'Research Practice', the

subcategories approached were ‘Academic Writing’; ‘Ethics’; and ‘Others’. Among them, the most often subcategories mentioned were ‘Academic Writing’ and ‘Methodology’, with 18 and 13 occurrences, respectively, probably because these are the ones that refer more directly with research proposals, which is one of the objectives, if not the main, of these courses.

Regarding the category ‘Research Theory’, its findings revealed that all the three subcategories found were placed on the first part of the course plans prior to the learning of the aspects involved in developing the research proposals. This indicates that students acquire these aspects as they provide the theoretical principles necessary to understand research in the academic context, to start their process of becoming an insider, developing the academic discourse, and knowing the contents about science, epistemology, research, and methodology. Also, all these subcategories were in line with the ACLITS model, as they are broader aspects of the academic context needed for students’ literacy process.

As for the findings of the category ‘Research Practice’, the subcategories have highlighted more aspects concerning the ACLITS model than the other two models proposed by Lea and Street (1998). In the subcategory ‘Academic Writing’, the further subcategories ‘Steps of the Research’ and ‘Guidelines’ were concerned with this view, as the first pointed out writing as a dynamic and continuous process in opposition to the writing as a product, while the second considered guidelines as institutional requirements. The findings of the other two subcategories – ‘Ethics’ and ‘Others’ – also suggested this socio-cultural view of writing as a social practice, as both seemed to acknowledge the learning of aspects needed for students participation in the academic sphere. The other findings which were not in the same vein as the ACLITS model in this category were related to the subcategory ‘Academic Writing’, which were ‘Writing Techniques’, and ‘Abstract and Article’. These were more associated to writing at the surface level and at the textual basis, respectively.

Summing up, as the discussion of the results suggested in the overall the majority of the course plans seemed to be designed to provide students with both a reflection on the theory concerning research, in a lesser or greater extent depending on the course, and the steps involved in the development of research proposals and preproposals. Some of them have also emphasized other aspects, such as ethics in research, the use of Softwares for data analysis, the writing of articles and abstracts, writing techniques, among others. In this way, these courses help students develop their literacies in the academic context mainly with the focus on

the knowledge about the object being studied, in this case, research proposals, not explicitly stating the role of students' in this learning process.

Therefore, it is not so clear to what extent the courses participating in this study have been providing students a role in the development of their academic literacies, focusing on questions of identity, meaning-making, and power, as the ACLITS model proposes. The work on research proposals and preproposals seems to be more developed in these courses in the light of the academic acculturations, which although acknowledging the role of the social sphere, it is more restricted to the learning of disciplinary knowledge and academic texts circulating in academia. Differently from Vieira (2017), the graduate courses investigated in this study were not only restricted to the study skill and academic socialization models. Instead, the results presented a greater work associated to the academic socialization model in the courses, through the interest on textual aspects of students' writing, and others pointed out some aspects concerning the ACLITS model, with ethics, attitude towards learning, and knowledge about broader themes intrinsic of academia.

2) What are the professors' perceptions about these courses in relation to their relevance, content, writing process and writing difficulties?

The findings about professors' perception on the courses have highlighted their concern with four aspects – the relevance and content of the courses and students' writing process and writing difficulties. Most of these aspects, which are involved in students' literacy process in academia, have been in light with academic literacies as social practices, mainly the subcategories most often approached in each category, as discussed in Chapter 4 and restated on the following paragraphs.

In relation to the relevance of the courses, findings indicated that all professors agreed unanimously about the importance of the course they have been teaching, mainly because they provide notions of academic research, allowing students to better understand what it is involved when doing academic research. Regarding this, professors acknowledged that students as they experience their courses, they become more acquainted with the distinction of what concerns doing an academic research and the environment of academia. All of these characteristics were in line with literacy as a social practice (Lillis & Scott, 2007; Gee, 2007; Lea & Street, 1998, 2006). Another aspect, which received less occurrences than the previous one, was the fact that these courses are important as they help

students write their proposals or preproposals. As analyzed previously, this second view indicates a more restricted approach to the courses, focusing mainly on the production of proposals, as academic genres, in which students have to follow specific demands and write pre-established sections.

Moving to the perception of the content of the course, findings emphasized that half of the professors considered their courses including all the needed content students should have to develop their proposals or their notion of academic research. The other half of the professors suggested the need for more classes as well as a more practical approach, the participation of other professors, and the teaching of academic writing in terms of the structure of the sentence and paragraphs. All these aspects might indicate professors have been looking forward to provide students a complete education in terms of what is required in order to develop research proposals and students' academic literacies.

As for the students' writing process, findings pointed out that most professors believe writing and rewriting help students in this process. By recognizing this, professors are acknowledging students' writing in class as more than just having the proposal written, but rather, the focus is placed on the improvements, learning, as well as on the acquisition of the academic discourse to better participate in the academic sphere. In other words, a perspective of writing as a process, involving writing and rewriting as well as feedback, seems to be emphasized in most courses.

Finally, the findings about students' difficulties varied as professors from 10 courses reported difficulties in relation to the structure of the text, followed by difficulties regarding grammar and mechanics, different sections of the proposals, and others. These difficulties highlighted different views professors notice in students' writing – from the surface level, represented by the study skill model, to the discourse, as in the ACLITS model.

In summary, professors' perception of the courses in relation to the four aspects mentioned in this discussion suggested ACLITS are present in their classes, mainly when they consider the importance of their courses, their content, which contains elements needed for students' success, and the role of some institutional requirements, such as feedback and academic language. Besides this, throughout the courses, other elements were also addressed in relation to both the surface and textual level of the language, in which the last one stands out, mainly because most courses emphasize the development of the different parts of students' proposals or preproposals, which professors have been

following step-by-step during classes. Thus, as asserted by Lea and Street (2006), as well as other studies, professors perspective of the 18 courses investigated focused mostly at the textual level, but they also recognize the importance of the social context and more theoretical discussions in class.

5.2 LIMITATIONS AND SUGGESTIONS FOR FUTURE RESEARCH

Although the main objective of this thesis was to investigate how academic literacies were approached in academic graduate programs in a public Brazilian university, due to time constraints this study had some limitations. Only analyzing the content addressed by the courses as mentioned on their course plans could not provide a broader perspective of what really happens in classes. In this way, classes of the courses selected could have been observed, allowing a more accurate perspective on how the aspects covered on the course plans have been approached by professors, and also how students react to them.

Also, collaborating to this broader view of the courses, students could also be interviewed, so their perspective might be contrasted with that of the professors in order to analyze if their expectations and necessities are being met during the courses. In addition, this study could also have focused on a genre-based approach (Swales, 1990; 2004; Hyland, 2007; Martin, 2009; Meurer & Motta-Roth, 2002; Cristovão & Vieira, 2016) to support the analysis to understand professors' perspectives regarding the production and acquisition of this genre in academia.

Based on these limitations, future research could investigate how ACLITS are approached in higher education focusing on the whole process of developing research proposals. For that, data could be collected during the whole first year in a master's program, which is the corresponding period students have to write their proposals. Semi-structured interviews with students, class observation, analysis of the different drafts of the proposals, and recordings of the meetings between advisors and advisees could serve as instruments in order to reach this objective and capture a broader picture of ACLITS during this process in the academic sphere.

5.3 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

By investigating academic graduate courses which focus on students' written production of their proposals and preproposals, this

study offers some pedagogical implications. Although this research only approached compulsory courses at master's and doctoral degrees that have the development of preproposals or proposals, the contributions can be applied in undergraduate courses as well, focusing on other writing practices besides proposals. As results have revealed, professors teaching courses focusing on writing should acknowledge the social aspects involved in the context in which students are situated, as emphasized by the ACLITS model. In this way, ethics, feedback, a variety of literacy practices, academic discourse, students' own literacy process, among others, should be taken into account when teaching these courses, as highlighted in the results of this study.

In addition, when designing these courses, professors should emphasize not only the ACLITS model, but rather all the three models proposed by Lea and Street (1998). As these authors have explained, each one of these perspectives complements one another and contributes for a specific need students might have, which goes from the surface level of language to the social sphere, providing an integral approach to develop academic literacies within the courses offered by undergraduate or graduate programs.

Finally, a last contribution is that as these writing courses are usually in students' first semester of their academic courses, they should approach the specialized knowledge students have to learn to participate successfully in this new context. At the graduate level, courses could emphasize longer and more elaborated genres when compared to undergraduate courses. Besides this, oral presentations as well as learning about some institutional requirements, like forms, proposals for ethics committees, among other practices could also be addressed. This way, students would be immersed in multiple academic literacies as well as in a broader perspective of their academic journey.

REFERENCES

- Alves, M. F.; Moura, L. O. B. M. (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 77-94.
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. London Review of Education. *London Review of Education*, 15(1), pp. 2-18.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. (2nd. Ed.) Oxford: Blackwell.
- Barton, D.; Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.
- Baynham, M.; Prinsloo, M. (2009). *The future of literacy studies*. UK: Palgrave Macmillan.
- Bazerman, C. (1997). *Involved: writing for college, writing for yourself*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- Bazerman, C.; Avila, N.; Bork, A. V.; Poliseli-Correa, F.; Cristovão; V. L.; Tapia-Ladino, M.; Narvaez-Cardona, E. (2017) Intellectual Orientations of Studies of Higher Education Writing in Latin America. In Plane, S.; Bazerman, C.; Rondelli, F.; Donahue, C.; Applebee, A. N.; Boré, C.; Carlino, P.; Larruy, M. M.; Rogers, P.; Russel, D. (Eds.), *Research on writing: multiple perspectives* (pp. 281-298). Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C.; Moritz, M. E. W. (2016). Higher Education Writing in Latin America. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 9-11.
- Besnier, N. (1993) Literacy and feelings: the encoding of affect in Nukulaelae letters. In Street, B. V. (Ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bessa, J. C. R. (2016). O discurso citado na macroestrutura textual de artigos científicos de jovens pesquisadores. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 45-62.
- Bezerra, B. G. (2012). Letramentos acadêmicos na perspectiva dos

gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, 9 (4), pp. 247-258.

Black, R. W. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction*. New York: Peter Lang.

Bork, A. V.; Bazerman, C.; Correa, F. P. P.; Cristovão; V. L. (2014). Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: Resultados preliminares. *Revista Prolíngua*, 9(1), pp. 2-14.

Carlino, P. (2003) Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), pp. 409–20.

Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18 (57), pp. 355–81.

Colombo, L.; Prior, M. (2016). How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 115-124.

Comber, B.; Cormack, P. (1997). Looking beyond ‘skills’ and ‘processes’: Literacy as social and cultural practices in classrooms. *Literacy*, 31 (3), pp. 22-29.

Creame, P.; Lea, M. R. (2008). *Writing at university: a guide for students*. (3rd. Ed.). England/New York: Open University Press.

Cristovão, V. L. L.; Bork, A. V. B.; Vieira, I. R. (2015). Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. *Letras & Letras*, 31 (3), pp. 73-99.

Cristovão, V. L. L.; Vieira, I. R. (2016). Letramentos em Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Superior Brasileira: Marcos e Perspectivas. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 209-211.

Crocker, R. A. (2009). An introduction to qualitative research. In Heigham, J. & Crocker, R. A. (Eds.), *Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction* (pp. 3-24). UK: Palgrave Macmillan.

Da Silva, M. (2003). *Constructing the teaching process from inside out: how preservice teachers make sense of their perceptions of the teaching*

of the 4 skills (Master's thesis). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University.

Ferreira, M. M.; Lousada, E. G. (2016). Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 125-138.

Fiad, R. S. (2013). Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, 13 (3), pp. 463-480.

Fiad, R. S. (2016). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos, Brazil: Pedro & João Editores.

Fischer, A.; Guse, A. F.; Vicentini, M. A. (2016). Letramentos acadêmicos em foco: movimentos dialógicos em práticas do PIBID. In Fiad, R. S. (org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções* (pp. 99-128). São Carlos: Pedro & João Editores.

Fisher, A. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica* (Doctoral dissertation). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil.

Franco, R. A. S. R.; Castanheira, M. L. (2016). Práticas de letramento acadêmico no Facebook. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 13-28.

Freebody, P. (1992). 'Assembling the Competent Reader: The Critical Teacher', in *The Right to Literacy*, vol. 1 of Conference Papers from the Australian Council for Adult Literacy Conference, Sydney. New South Wales Adult Literacy and Numeracy Council Inc.: Sydney.

Fuza, A. F. (2016). A escrita acadêmico-científica como prática social: diálogos com os discursos oficiais. In Fiad, R. S. (org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções* (pp. 65-98). São Carlos: Pedro & João Editores.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive

perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44 (8), pp. 714-725.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy?* New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. (3rd. Ed.). London/New York: Routledge.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. In Rowsell, J.; Pahl, K. *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). London/New York: Routledge Handbooks.

Goldstein, A.; Carr, P. G. (1996). Can students benefit from process writing?. *NAEPfacts*, 1 (3), pp. 2-7.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (Eds.) *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 15-32). London/New York: Routledge.

Hamilton, M. (2010). The social context of literacy. In Hughes, N.; Schwab, I. (Eds.) *Teaching adult literacy: principles and practices* (pp. 7-27). London/New York: Open University Press.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, 11, pp. 49-76.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in the community and classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1991). The sense of being literate: historical and cross-cultural features. In Barr, B.; Kamil, M.; Mosenthal, P; Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*, (pp. 3-25). New York: Longman.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 148-164.

Jones, C.; Turner, J.; Street, B. V. (1999). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kleiman, A. B. (2003). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura*. (6th ed.) São Paulo: Mercado das Letras.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kulick, D.; Stroud, C. (1993). Conceptions and uses of literacy in a Papua-New Guinea village. In Street, B. V. (Ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (pp. 33-61). Cambridge: Cambridge University Press.

Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29 (6), pp. 739-756.

Lea, M. R.; Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2): pp. 157-172.

Lea, M. R.; Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into practice*, 45(4), pp. 368-377.

Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17 (3), pp. 192-207.

Lillis, T.; Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), pp. 5-32.

Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology*. Brighton: Falmer Press.

Marinkovitch, J.; Velásquez, M.; Córdova, A.; Cid, C. (2016). Academic Literacy and Genres in University Learning Communities. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 95-113.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, pp. 10–21.

Mello, M. T. (2017). *Letramentos acadêmicos: teoria e prática (experiência em uma universidade pública)*. (Doctoral dissertation).

Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Brazil.

Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (2002). *Gêneros textuais: práticas discursivas*. Bauru, São Paulo: Edusc.

Mossmann, S. S. (2014). *O ato de dizer entre babel e pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica*. (Master's thesis). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil.

Motta-Roth, D. (2001). *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: UFSM.

Navarro, F.; Ávila-Reyes, N.; Tápia-Ladino, M.; Cristovão, V. L. L.; Moritz, M. E. W.; Cardona, E. N.; Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49 (S1), pp. 100-126.

Juchum, M. (2014). A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 13 (1), pp. 107-129.

Oliveira, E. F. (2010). *Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica*. (Master's thesis). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brazil.

Oliveira, E. F. (2015). *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. (Doctoral dissertation). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brazil.

Oliveira, E. F. (2016). O uso de verbos de citação em resenhas acadêmicas. In Fiad, R. S. (org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções* (pp. 223-252). São Carlos: Pedro & João Editores.

Prinsloo, M.; Breier, M. (1996). *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Amsterdam: John Benjamins.

Pritchard, R. J.; Honeycutt, R. L. (2005). The process approach to writing instruction. In MacArthur, C. A.; Graham, S.; Fitzgerald, J. (orgs.) *Handbook of writing research*, (2nd. Ed.), (pp. 275-290). New

York/London: The Guilford Press.

RUF. Ranking Universitário Folha. (2018). *Folha de São Paulo*. Available at: <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/>. Accessed in: January 14th, 2019.

Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in ‘academic literacies’ and ‘writing across the curriculum’: approaches across countries and contexts. In Bazerman, C.; Bonini, A; Figueiredo, D. (Org.). *Genre in a changing world* (10th ed.), (pp. 395-423). Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC: Sage Publications.

Scribner, S.; & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.

Silva, E. M.; Reinaldo, M. A. G. M. (2016). Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de Língua portuguesa na graduação. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 141-156.

Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. (3rd. Ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Steinkuehler, C. (2007). Massively Multiplayer Online Gaming as a Constellation of Literacy Practices. *E-Learning*, 4(3), pp. 297–318.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London/New York: Routledge.

Street, B. V. (2003). The implications of the ‘New Literacy Studies’ for literacy education. In Goodman, S.; Lillis, T.; Meybin, J.; Mercer, N. *Language, Literacy, and Education: a reader* (pp. 77-88). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vieira, B. (2017). A promoção do Letramento Acadêmico em uma disciplina de escrita: contexto universitário brasileiro. *Revista Lusófona de Educação*, 36, pp. 115-129.

Vóvio, C. L.; Souza, A. L. S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: Kleiman, A.; Matêncio, M. L. M. (Eds.). *Letramento e formação do professor* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.

Waigandt, D. M.; Noceti, A. M.; Zapata, L. M. (2016). Engineering the future: teaching reading and writing at the Universidad Nacional de Entre Rios. *Ilha do Desterro*, 69 (3), pp. 173-188.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York/London: The Guilford Press.

APPENDICES

APPENDIX A - LIST OF GRADUATE PROGRAMS

Subject Area/ Programs	Course type	Campus
<u>Agricultural Sciences</u>		
Agricultural and Natural Ecosystems	Academic	Curitiba
Aquaculture	Academic	Florianópolis
Food Engineering	Academic	Florianópolis
Food Science	Academic	Florianópolis
Plant Genetic Resources	Academic	Florianópolis
<u>Applied Social Sciences</u>		
Accountancy	Academic	Florianópolis
Administration	Academic	Florianópolis
Architecture and Urbanism	Academic	Florianópolis
Economics	Academic	Florianópolis
Information Science	Academic	Florianópolis
Intellectual Property and Technology Transfer for Innovation*	Professional	Florianópolis
Law	Academic	Florianópolis
Law	Professional	Florianópolis
Social Work	Academic	Florianópolis
University Administration	Professional	Florianópolis
Urbanism, City History and Architecture	Academic	Florianópolis
<u>Biological Sciences</u>		
Biology of Fungi, Algae and Plants	Academic	Florianópolis
Biochemistry	Academic	Florianópolis
Cell and Developmental Biology	Academic	Florianópolis
Criminal and Environmental Forensics	Professional	Florianópolis
Ecology	Academic	Florianópolis
Neurosciences	Academic	Florianópolis
Pharmacology	Academic	Florianópolis

Pharmacology	Professional	Florianópolis
Physiological Sciences*	Academic	Florianópolis

Engineering

Automation and Systems Engineering	Academic	Florianópolis
Civil Engineering	Academic	Florianópolis
Chemical Engineering	Academic	Florianópolis
Electrical Engineering	Academic	Florianópolis
Energy and Sustainability	Academic	Araranguá
Environmental Engineering	Academic	Florianópolis
Environmental Engineering	Professional	Florianópolis
Materials Science and Engineering	Academic	Florianópolis
Mechanical Engineering	Academic	Florianópolis
Mechanical Engineering and Science	Academic	Joinville
Production Engineering	Academic	Florianópolis
Transport Engineering and Land Management	Academic	Florianópolis

Exact Sciences

Chemistry	Academic	Florianópolis
Computer Science	Academic	Florianópolis
Mathematics in National Network*	Professional	Florianópolis
Oceanography	Academic	Florianópolis
Physics	Academic	Florianópolis
Physics Education*	Professional	Araranguá
Physics Education*	Professional	Blumenau
Physics Education*	Professional	Florianópolis
Pure and Applied Mathematics	Academic	Florianópolis

Health Sciences

Collective Health	Academic	Florianópolis
Dentistry	Academic	Florianópolis
Health Informatics	Professional	Florianópolis
Intensive and Palliative Care	Professional	Florianópolis
Multidisciplinary Studies in Health*	Professional	Florianópolis

Medical Sciences	Academic	Florianópolis
Mental Health and Psychosocial Support	Professional	Florianópolis
Nursing	Academic	Florianópolis
Nursing Care Management	Professional	Florianópolis
Nutrition	Academic	Florianópolis
Physical Education	Academic	Florianópolis
Pharmaceutical Care*	Academic	Florianópolis
Pharmaceutical Nanotechnology*	Academic	Florianópolis
Pharmacy	Academic	Florianópolis
Rehabilitation Sciences	Academic	Araranguá

Human Sciences

Education	Academic	Florianópolis
Geography	Academic	Florianópolis
International Relations	Academic	Florianópolis
History	Academic	Florianópolis
History Education*	Professional	Florianópolis
Philosophy	Academic	Florianópolis
Psychology	Academic	Florianópolis
Political Sociology	Academic	Florianópolis
Social Anthropology	Academic	Florianópolis

Linguistics, Literature and Arts

Design	Academic	Florianópolis
English: Linguistic and Literary Studies	Academic	Florianópolis
Journalism	Academic	Florianópolis
Linguistics	Academic	Florianópolis
Literature	Academic	Florianópolis
Portuguese in Primary Education	Professional	Florianópolis
Translation Studies	Academic	Florianópolis

Multidisciplinary Studies

Agroecosystems	Academic	Florianópolis
Agroecosystems	Professional	Florianópolis
Biotechnology and Biosciences	Academic	Florianópolis
Interdisciplinary Studies	Academic	Florianópolis

in Human Sciences			
Information and Communication Technology	Academic		Araranguá
Knowledge Engineering and Management	Academic		Florianópolis
Methods and Management for Educational Evaluation	Professional		Florianópolis
Natural Disasters	Professional		Florianópolis
Science and Technology Education	Academic		Florianópolis

Note: The programs with * are offered in partnership with other institutions.

APPENDIX B - SEMI -STRUCTURED INTERVIEW GUIDE

Instruções:

- 1 – Cumprimentar o(a) participante e apresentar-se.
- 2 – Informar o(a) participante sobre o objetivo geral da pesquisa, as etapas da entrevista e que ela será gravada.
- 3 – Solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Perguntas pessoais:

- 1 – Qual a sua formação?
- 2 – Há quanto tempo você é professor? Há quanto tempo está dando aula na UFSC?
- 3 – Há quanto tempo e/ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina?

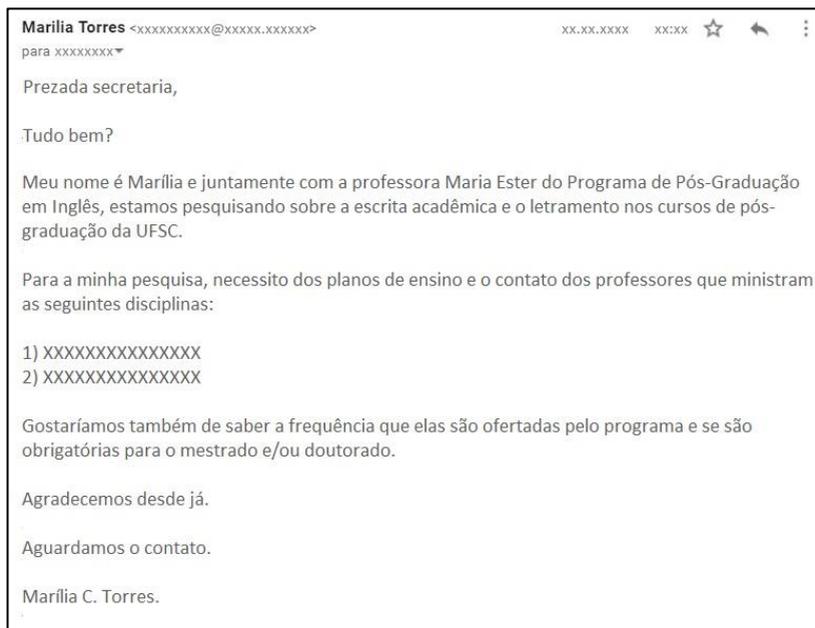
Perguntas sobre a disciplina:

- 4 – Você vê relevância nessa disciplina? (Qual? Em que sentido?)
- 5 – O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?
- 6 – O que você acha que ajuda no processo de escrita dos alunos?
- 7 – Quais são as principais dificuldades que você tem observado em suas aulas que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?
- 8 – Qual o foco do seu curso, dentro da ementa da disciplina?

Pergunta final:

- 9 – Há algo mais que você queira acrescentar?

APPENDIX C – MODEL OF THE E-MAIL SENT TO THE ADMINISTRATIVE OFFICES



APPENDIX D – E-MAIL SENT TO THE PROFESSORS INVITING THEM TO PARTICIPATE IN THE STUDY

Marília Torres <XXXXXXXXXX@XXXXX.XXXXXX>
para XXXXXXXX

XX.XX.XXXX XX:XX ☆ ↶ ⋮

Prezado(a) professor(a) XXXXXX,

Tudo bem?

Meu nome é Marília C. Torres e sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. Sob a orientação da professora Maria Ester W. Moritz, gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “A escrita acadêmica no Ensino Superior: um estudo dos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina”.

O objetivo geral é investigar como os letramentos acadêmicos são abordados nos programas de pós-graduação da UFSC, tendo como foco as disciplinas obrigatórias de escrita acadêmica dos cursos de mestrado e doutorado.

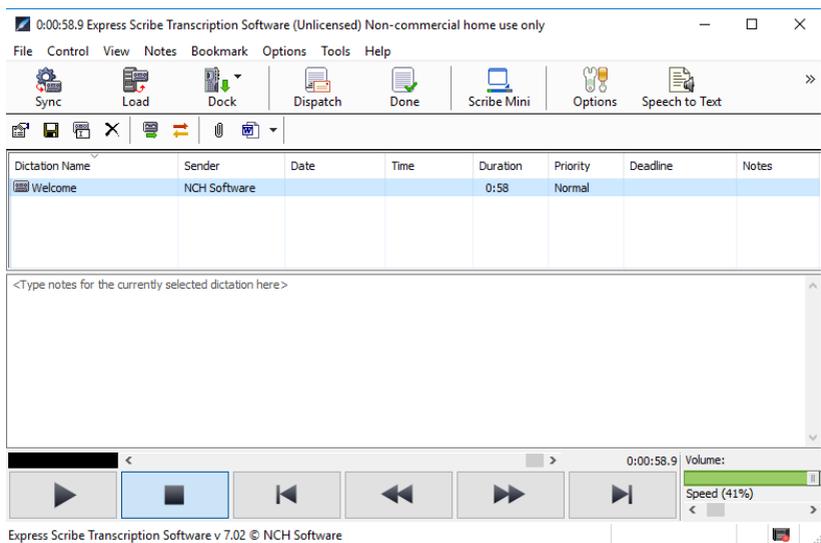
Nossa pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de ética de pesquisa em seres humanos e sua participação consistirá na realização de uma entrevista, em data, horário e local a combinar, na qual você irá falar sobre a disciplina "XXXXXXXXXXXXXXXX" do Programa de Pós-Graduação em XXXXXXXX. O tempo médio da entrevista será de 15 minutos e ela será gravada. As perguntas encontram-se em anexo.

Aguardo a sua resposta para que possamos combinar a data, o horário e o local de sua preferência.

Atenciosamente,

Marília C. Torres

APPENDIX E – INTERFACE OF THE SOFTWARE USED TO TRANSCRIBE THE INTERVIEWS



Appendix F – INFORMED CONSENT FORM



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e
Literários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) baseado na resolução 510/16 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Caro(a) participante,

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “A escrita acadêmica no Ensino Superior: um estudo dos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina”, que está sob responsabilidade da pesquisadora Prof^{ra}. Dr^a. Maria Ester Wollstein Moritz e da pesquisadora assistente Marília Camponogara Torres.

Este estudo está associado ao projeto de mestrado de Marília Camponogara Torres, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Federal de Santa Catarina. Ele tem como objetivo investigar como os letramentos acadêmicos são abordados nos programas de pós-graduação da mesma universidade, tendo como foco as disciplinas obrigatórias e eletivas de escrita acadêmica dos cursos de mestrado e doutorado.

Sua participação consistirá na realização de uma entrevista individual, em data e horário a combinar, na qual você irá falar sobre a disciplina de escrita acadêmica do seu programa de Pós-Graduação, bem como de sua experiência na área. A entrevista será gravada em áudio para que as informações possam ser examinadas posteriormente pelas pesquisadoras. Ela terá duração de aproximadamente 20 minutos e poderá ser realizada na sala 107 do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), bloco B, ou em local a combinar da preferência do participante.

Na pesquisa qualitativa, habitualmente, não existem grandes riscos para o(a) participante. Entretanto, você poderá sentir desconforto em compartilhar informações pessoais ou falar sobre algum tópico que lhe cause incômodo. Portanto, deixamos claro que você não precisará responder a qualquer pergunta ou compartilhar informações caso as considere de ordem pessoal ou sinta qualquer desconforto ou

constrangimento para falar. Abandonaremos imediatamente o uso de qualquer informação que seja avaliada pelo(a) participante como imprópria. Você terá plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem necessidade de apresentar justificativa e sem sofrer nenhuma penalização.

Sua participação é voluntária, sendo que a legislação brasileira não permite compensação financeira pela participação em pesquisa. No entanto, caso ocorra alguma despesa extraordinária associada à pesquisa, você poderá ser ressarcido(a) nos termos da lei. Igualmente, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da sua participação, poderá solicitar indenização de acordo com a legislação vigente.

Esclarecemos, ainda, que as pesquisadoras serão as únicas a ter acesso aos dados da entrevista e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo das informações. Assim, manteremos em anonimato, durante e após o término do estudo, todos os dados que possam identificá-lo(a) na pesquisa. As pesquisadoras comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 510/16 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa.

Apesar de não haver garantia de benefícios diretos aos participantes, a sua participação nessa pesquisa é de grande valor, pois com ela buscaremos compreender melhor como a escrita acadêmica é abordada dentro dos programas de pós-graduação e como o letramento acadêmico está subjacente a eles. Além disso, espera-se contribuir para as pesquisas da área, bem como entender os pontos fortes e obstáculos que o letramento acadêmico enfrenta no Brasil.

Ao término da pesquisa, os resultados poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Você será informado(a) sobre as publicações e terá acesso aos resultados da dissertação, que deverá ser finalizada no primeiro semestre de 2019.

Em caso de dúvidas e esclarecimentos, você deve procurar as pesquisadoras Maria Ester Wollstein Moritz, pelo e-mail: nicamoritz@yahoo.com, ou telefone: (48) 3721-9288, ou Marília Camponogara Torres, pelo e-mail: mariliatorres@gmail.com, ou telefone: (47) 99955-1259, ou pessoalmente na Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Bloco B, sala 107.

Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de

Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente no seguinte endereço: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC. O CEPESH é formado por pessoas que avaliam se as propostas de pesquisa apresentam riscos ou se podem ser prejudiciais aos participantes. Ele também avaliou e aprovou a presente pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias. Todas as páginas deverão ser rubricadas e assinadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois este documento traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,

RG _____, li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido(a) e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa apresentada. Desta forma, assino este termo, juntamente com a pesquisadora responsável, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder das pesquisadoras.

Florianópolis, ____/____/2018.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora
responsável

APPENDIX G - COURSE PLANS

Appendix G1 – Course plan of the course Seminários de Tese I e II



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE



PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA

DADOS DA DISCIPLINA		
Tipo de disciplina: <input checked="" type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Estágio Docência <input type="checkbox"/> Tese/Dissertação		
Nome da Disciplina: Seminários de Tese I		
Periodicidade de oferecimento da disciplina: <input checked="" type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Esporádica		
Ano/Período de oferta da disciplina: Trimestre		
CARGA HORÁRIA (Art. 35 da Res. 05/CU/n/2010)		
Horas-aula total: 30		Número de crédito total: 2
Carga horária teórica: (0 crédito = CH 0)	Carga horária de pesquisa: (0 crédito = CH 0)	Carga horária teórico-empírica: (2 créditos = CH 30)
Nível a ser oferecida: <input type="checkbox"/> Mestrado <input checked="" type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Mestrado e Doutorado		
Tipo de Disciplina (Art. 33 da Res. 05/CU/n/2010)		
Mestrado: <input type="checkbox"/> Eletiva - <input type="checkbox"/> Obrigatória		Doutorado: <input type="checkbox"/> Eletiva - <input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória
DOCENTE RESPONSÁVEL (Art. 33, § 2º da Res. 05/CU/n/2010):		
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO/LINHA DE PESQUISA		
Área de Concentração: Controladoria e Governança		
Linha de Pesquisa: Controle de Gestão e Avaliação de Desempenho Contabilidade Financeira e Pesquisa em Contabilidade		
OBJETIVOS		
a) Conhecimento - propiciar ao aluno elementos que consubstanciam o desenvolvimento da tese de doutoramento;		
b) Habilidades - desenvolver capacidades do aluno para compreender os elementos que compõem a tese de doutoramento; e		
c) Atitudes - motivar o aluno a desenvolver as etapas de um trabalho científico, com o acompanhamento de seu orientador, de modo a culminar na elaboração de sua tese de doutoramento.		
EMENTA		
Processo de construção da tese de doutoramento com o apoio da respectiva literatura teórica e metodológica.		
CONTEUDO PROGRAMÁTICO		
1. Definição do problema de pesquisa.		
2. Delineamento dos objetivos geral e específicos da tese.		
3. Delimitação da tese.		
4. Justificativa do estudo.		
5. Composição da base teórica do trabalho.		
6. Trajetória epistemológica da teoria de base.		
7. Revisão bibliográfica da tese.		
METODOLOGIA		
Exposições e discussões sobre cada etapa do processo de construção da tese de doutoramento. Realização de apresentações das etapas. Debates entre pares e acompanhamento dos respectivos orientadores.		


FORMA DE AVALIAÇÃO

Exposição-discussão dos materiais desenvolvidos pelos alunos (30%); Contribuições para encaminhamento da abordagem e aspectos metodológicos (15%); Contribuições com materiais adicionais sobre o tema (5%); Desenvolvimento do projeto de tese pelo aluno, sob a orientação do professor orientador (50%).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- BUNGE, M. **Philosophy of science: from problem to theory**. Vol. 1. London: Transaction Publishers, 1998.
- BUNGE, M. **Philosophy of science: from explanation to justification**. Vol. 2. London: Transaction Publishers, 1998.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. USA: Ashgate, 2003.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- MORGAN, G. Accounting as reality construction: towards a new epistemology for accounting practice. **Accounting Organizations and Society**, v. 13, n. 5, p. 477-485, 1988.
- POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- STRAUSS, A. L. **Qualitative analysis for social scientists**. New York: Cambridge University Press, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BLANCHÉ, R. **A epistemologia**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- BUNGE, M. **La investigación científica: su estrategia y su filosofía**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 1973.
- CHISHOLM, R. M. **Teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUPANI, A. A relevância da epistemologia de Mário Bunge para o ensino de ciências. **Cad. Bras. Ens. Fis.**, v. 19, n. especial, p. 100-125, 2002.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LACEY, H. Existe uma distinção relevante entre valores cognitivos e sociais? **Scientiae Studia**, v. 1, n. 2, p. 121-149, 2003.



MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods**. Beverly Hills, CA: Sage Publ., 1994.

MORIN, E. **O método: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PIETROCOLA, M. Construção e realidade: o realismo científico de Mário Bunge e o ensino de ciências através de modelos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 3, p. 213-227, 1999.

POPPER, K. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1975.

RYAN, B.; SCAPENS, R. W.; THEOBALD, M. **Research method & methodology in finance & accounting**. 2 ed. Singapore: South-Western Cengage Learning, 2002.

SEIFERT, P. A. **Epistemologia das ciências sociais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2007.

SILVA, M. R. Realismo e anti-realismo na ciência: aspectos introdutórios de uma discussão sobre a natureza das teorias. **Revista Ciência & Educação**, 1998.

SOUSA, D. **Epistemologia das ciências sociais**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basis of qualitative research: grounded theory and techniques**. Newbury Park, CA: SAGE Publ., 1998.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV Ed, 2005.


PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA

DADOS DA DISCIPLINA		
Tipo de disciplina: <input checked="" type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Estágio Docência <input type="checkbox"/> Tese/Dissertação		
Nome da Disciplina: Seminários de Tese II		
Periodicidade de oferecimento da disciplina: <input checked="" type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Esporádica		
Ano/Período de oferta da disciplina: Trimestre		
CARGA HORÁRIA (Art. 35 da Res. 05/ClUn/2010)		
Horas-aula total: 30		Número de crédito total: 2
Carga horária teórica: <small>(0 crédito = CH 0)</small>	Carga horária de pesquisa: <small>(0 crédito = CH 0)</small>	Carga horária teórico-empírica: <small>(2 créditos = CH 30)</small>
Nível a ser oferecida:		
<input type="checkbox"/> Mestrado <input checked="" type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Mestrado e Doutorado		
Tipo de Disciplina (Art. 33 da Res. 05/ClUn/2010)		
Mestrado: <input type="checkbox"/> Eletiva - <input type="checkbox"/> Obrigatória		Doutorado: <input type="checkbox"/> Eletiva - <input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória
DOCENTE RESPONSÁVEL (Art. 33, § 2º da Res. 05/ClUn/2010):		
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO/LINHA DE PESQUISA		
Área de Concentração: Controladoria e Governança		
Linha de Pesquisa: Controle de Gestão e Avaliação de Desempenho Contabilidade Financeira e Pesquisa em Contabilidade		
OBJETIVOS		
a) Conhecimento - propiciar ao aluno elementos que consubstanciam o desenvolvimento da tese de doutoramento;		
b) Habilidades - desenvolver capacidades do aluno para compreender os elementos que compõem a tese de doutoramento;		
c) Atitudes - motivar o aluno a desenvolver as etapas de um trabalho científico, com o acompanhamento de seu orientador, de modo a culminar na elaboração de sua tese de doutoramento.		
EMENTA		
Processo de construção da tese de doutoramento com o apoio da respectiva literatura teórica e metodológica.		
CONTEUDO PROGRAMÁTICO		
1. Interfaces da base teórica e do campo de pesquisa em estudos anteriores.		
2. Posicionamento teórico.		
3. Posicionamento epistemológico e delineamento da pesquisa.		
4. Formulação de hipóteses/proposições.		
5. Construtos, variáveis e sua operacionalização.		
6. Instrumento de pesquisa.		
7. População e amostra, procedimentos de coleta e análise dos dados.		
8. Desenho e limitações da pesquisa.		
METODOLOGIA		
Exposições e discussões sobre cada etapa do processo de construção da tese de doutoramento. Realização de apresentações das etapas. Debates entre pares e acompanhamento dos respectivos orientadores.		


FORMA DE AVALIAÇÃO

Exposição-discussão dos materiais desenvolvidos pelos alunos (30%); contribuições para encaminhamento da abordagem e aspectos metodológicos (15%); contribuições com materiais adicionais sobre o tema (5%); desenvolvimento do projeto de tese pelo aluno, sob a orientação do professor orientador (50%).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- BUNGE, M. **Philosophy of science: from problem to theory**. Vol. 1. London: Transaction Publishers, 1998.
- BUNGE, M. **Philosophy of science: from explanation to justification**. Vol. 2. London: Transaction Publishers, 1998.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. USA: Ashgate, 2003.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- MORGAN, G. Accounting as reality construction: towards a new epistemology for accounting practice. **Accounting Organizations and Society**, v. 13, n. 5, p. 477-485, 1988.
- POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- STRAUSS, A. L. **Qualitative analysis for social scientists**. New York: Cambridge University Press, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BLANCHÉ, R. **A epistemologia**. 4 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- BUNGE, M. **La investigación científica: su estrategia y su filosofía**. 3 ed. Barcelona: Ariel, 1973.
- CHISHOLM, R. M. **Teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUPANI, A. A relevância da epistemologia de Mário Bunge para o ensino de ciências. **Cad. Bras. Ens. Fis.**, v. 19, n. especial, p. 100-125, 2002.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LACEY, H. Existe uma distinção relevante entre valores cognitivos e sociais? **Scientiae Studia**, v. 1, n. 2, p. 121-149, 2003.



MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods**. Beverly Hills, CA: Sage Publ., 1994.

MORIN, E. **O método: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PIETROCOLA, M. Construção e realidade: o realismo científico de Mário Bunge e o ensino de ciências através de modelos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 3, p. 213-227, 1999.

POPPER, K. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaias; São Paulo: USP, 1975.

RYAN, B.; SCAPENS, R. W.; THEOBALD, M. **Research method & methodology in finance & accounting**. 2 ed. Singapore: South-Western Cengage Learning, 2002.

SEIFERT, P. A. **Epistemologia das ciências sociais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2007.

SILVA, M. R. Realismo e anti-realismo na ciência: aspectos introdutórios de uma discussão sobre a natureza das teorias. **Revista Ciência & Educação**, 1998.

SOUSA, D. **Epistemologia das ciências sociais**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basis of qualitative research: grounded theory and techniques**. Newbury Park, CA: SAGE Publ., 1998.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV Ed, 2005.

Appendix G2 – Course plan of the course Metodologia da Pesquisa em Administração



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro Sócio-Econômico
PGA- Curso de Pós-Graduação em Administração

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. IDENTIFICAÇÃO

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Curso: Curso de Pós-Graduação em Administração – Mestrado

Disciplina: METODOLOGIA DA PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – Obrigatória p/ Mestrado

Professor: XXXX e-mail: XXXX

Código: XXXX Carga Créditos: 04

Horário: 3^{as} - 14:00 h Horária: Local: CPGA – sala
às 18:00h 72h (a definir)

2. EMENTA:

Ciência e tipos de conhecimento. Administração como conhecimento científico. A questão da objetividade e dos valores na ciência administrativa. Método científico e teoria: tipologia, conceitos e sistema conceptual. Tema e Problema de Pesquisa. Variáveis. Hipóteses e Variáveis. Utilidades de diferentes tipos e *designs* de pesquisa. Abordagens quantitativa X qualitativa. A prática da pesquisa em Administração: o projeto de dissertação.

3. OBJETIVOS

O objetivo geral da disciplina é fornecer instrumental analítico e metodológico que possibilite ao mestrando planejar, executar e avaliar pesquisas em administração. Em termos específicos, a finalidade da disciplina é desenvolver competências que capacitem o mestrando a:

- analisar os pressupostos que permeiam o processo da pesquisa científica em Ciências Sociais;
- identificar as etapas básicas do processo e do projeto de pesquisa teórico-empírica;

- formular um problema de pesquisa;
- reconhecer a importância do referencial teórico e empírico no processo de pesquisa;
- enunciar hipóteses (quando for o caso) e definir variáveis,
- reconhecer a utilidade de diferentes desenhos de pesquisa,
- identificar os fundamentos da coleta, tratamento, análise e interpretação de dados,
- discutir o papel da pesquisa na construção do conhecimento no campo da Administração;
- elaborar um anteprojeto de pesquisa.

4. CONTEÚDO

- ciência, tipos de conhecimentos, e metodologia científica;
- desenhos de pesquisa;
- filosofia, lógica, abordagem e estratégia de pesquisa
- escolha do tema e formulação do problema de pesquisa;
- coleta, análise e interpretação dos dados;
- pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa;
- ética na pesquisa científica
- elaboração projeto de pesquisa

5. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O programa em pauta será desenvolvido através da utilização dos seguintes recursos didáticos:

- Apresentação de **seminários** de tópicos do programa pelos alunos, seguida de discussões sob a coordenação da professora. As apresentações serão em duplas, a serem sorteadas no primeiro dia de aula. Os textos serão divididos entre as duplas por afinidade de tema.
- **Observações importantes sobre os seminários:**
 - em todos os seminários, as duplas devem trazer um trabalho acadêmico adicional – (artigo, capítulo de livro, dissertação, etc.) sobre o tema que estão apresentando e fazer a relação entre os textos lidos e o trabalho escolhido. Este trabalho adicional deverá ser, preferencialmente, uma aplicação dos conceitos relativos ao tema do seminário da dupla e deverá ser ilustrativo.
 - Todas as duplas devem fazer suas apresentações de modo a promover o debate do tema apresentado por parte da turma. Para tanto, sugere-se **FORTEMENTE** além da utilização de recursos visuais como Power Point ou outros, **a elaboração de questões para debate, durante ou ao final da apresentação.**

- As duplas deverão entregar os slides a serem apresentados. Os materiais devem ser disponibilizados no Moodle **no dia** da aula pelo menos 4 horas antes (10 horas no dia da apresentação).
 - **O foco dos seminários é o debate entre a turma dos textos lidos, não a apresentação.**
 - **Ao final de cada aula serão feitas perguntas para resposta individual ou em dupla e entrega imediata.**
- Haverá, ainda, apresentação e discussão de artigos, resenhas críticas (ocasionais), discussão e análise de projetos e dissertações de mestrado, instrumentos de coleta de dados e análise de dados (exercícios).
 - Na aula da semana 6, cada aluno deverá apresentar em PowerPoint, sucintamente (10 min. de apresentação + 5 min. de perguntas do professor), sua proposta de trabalho para a disciplina que poderá ser o anteprojeto individual de pesquisa (para a dissertação), ou um artigo científico com ênfase em uma análise metodológica ou uma pesquisa exploratória. O trabalho final deverá ser entregue até o dia 26/06, uma semana após o último encontro da disciplina. **O trabalho final da disciplina deverá ser entregue via Moodle.**
 - Todos os alunos DEVEM consultar o Moodle regularmente, pelo menos uma vez por semana. O Moodle será usado para disponibilização de material didático, textos, tirar dúvidas e receber trabalhos.

6. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A avaliação do desempenho dos alunos será realizada com base nos seguintes instrumentos:

1. apresentação de seminários durante o curso, em duplas, por sorteio (20%).
2. apresentação oral e escrita introdução artigo (na semana 6 – ordem por sorteio) e final (1 semana após término da disciplina) do projeto de pesquisa de dissertação contendo no capítulo de Metodologia da Pesquisa duas partes: na primeira a classificação do estudo e na segunda os procedimentos metodológicos (Esse capítulo deve ter pelo menos 8 páginas) , ou de um artigo – 16 páginas no mínimo (FORMATAÇÃO ENANPAD), (50%).
3. média das atividades formuladas para cada aula (20%).
4. participação individual: presença (**E PARTICIPAÇÃO**) nas aulas, interesse, colaboração para o bom andamento do curso, e participação nos debates propostos. (10%)

7. REFERÊNCIAS

1. ALVES, M. B. M., De Bem, R. M. **Normalização de Trabalhos**. Disponível em <http://www.portaldapesquisa.com.br/databases/sites?authtype=ip&cust=capes&perfil=ufsc>.
2. ALVES, M. B. M., LOPES, Marili I. **Procedimentos para apresentação e normalização de trabalhos acadêmicos**. Módulos 3 e 4. 2006. Disponível em www.bu.ufsc.br/design/Modulo4EstruturadoTrabalho.ppt.
3. ANDION, C.; SERVA, M. A etnografia e os estudos organizacionais. In: GODOI, Christiane K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. **Pesquisa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.
4. AMIS, J. M.; SILK, M. L. The Philosophy and Politics of Quality in Qualitative Organizational Research. **Organizational Research Methods**, v.11, n.3, p.456-480, 2008.
5. BABBIE, E. **The practice of social research**. California: Wadsworth Publishing Company, 1998.
6. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
7. BERTERO, C. O., CALDAS, M. P., WOOD J., Thomaz. **Produção científica em administração no Brasil: o estado-da-arte**. São Paulo: Atlas, 2005. (p. 1 a 17)
8. BRYMAN, A. (org.). **Doing research in organizations**. London: Routledge, 1988.
9. BRYMAN, A. **Quantity and Quality in Social Research**. London: Routledge, 2004.
10. CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
11. CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
12. COLTON, D., COVERT, R. W. **Designing and constructing instruments for social research and evaluation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007.
13. CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta 3a edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.
14. DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1983.
15. DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

16. Easterby-Smith, M., Golden-Biddle, K., Locke, K. Working With Pluralism: Determining Quality in Qualitative Research. **Organizational Research Methods**, v. 11, p. 419-429, 2008.
17. ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
18. GOODE, W. J., HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Nacional, 1972.
19. JOHNSON, P., DUBERLEY, J. **Understanding Management Research**. SAGE, 2000.
20. JONKER, J., Pennink, B. **The Essence Of Research Methodology: A Concise Guide For Master And PhD Students In Management Science**. London: Springer, 2010.
21. KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.393-415.
22. KERLINGER, F. N. **Foundations of behavioral research**. New York: Holt, 1973.
23. KERLINGER, F. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1980.
24. KOCHÉ, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
25. KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
26. LAKATOS, E. V., MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
27. MACNAGHTEN, P., MYERS, G. Focus Groups. In: Seale C., Gobo G, Gubrium, J.F, Silverman D. (Eds.). **Qualitative Research Practice**. London: Sage, 2004. p. 65-79.
28. MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
29. LITTLE, J. Models and Managers: The Concept of a Decision Calculus. **Management Science**, v. 50, n.12, p. 1841–1853, December 2004.
30. MORGAN, G., SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**. 1980, v5, n4, p491-500 (versão traduzida na RAE).
31. NEWMAN, W. L. **Basics of Social Research**. 2.ed. Boston: Pearson, 2007.
32. PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 3.ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2002.

33. PEDHAZUR, E., SCHMELKIN, L. **Measurement, Design, and Analysis: an Integrated Approach**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
34. PHILLIPS, N., HARDY, C. **Discourse analysis: investigating processes of social construction**. Thousand Oaks: Sage. 2002. p. 1-39
35. SAUNDERS, M. N. K., LEWIS, P., THORNHILL, A. **Research Methods for Business Students**. 5° Ed. Prentice Hall, 2009 - Business & Economics.
36. SELTZER, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987. 3V.
37. SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**. London: Sage, 2006.
38. STAKE, R. Qualitative Case Studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research: Third Edition**. London: Sage, 2005. (p.443-466).
39. WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: Seale C., Gobo G, Gubrium J.F, Silverman D. (Eds.). **Qualitative Research Practice**. London: Sage, 2004. (p. 65-79).

Appendix G3 – Course plan of the course *Epistemologia e Metodologias da Ciência*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO
DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas
(Doutorado e Mestrado Acadêmico)**

Disciplina: Epistemologia e Metodologias da Ciência

Horário: Terça-feira (14:00 às 18:00 h)

Semestre: 2016-2 / Créditos: 04

Docentes: XXXX

PROGRAMA

I. Objetivos

A disciplina propõe uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa científica e a sua articulação com as questões metodológicas, especialmente no caso das investigações interdisciplinares. A primeira unidade deverá ser dedicada à elucidação das noções básicas envolvidas na dinâmica de construção, aplicação e legitimação do conhecimento científico, em especial sobre os desafios de se fazer ciência numa época de predomínio tecnológico. Na segunda unidade, serão oferecidos subsídios para a compreensão das exigências colocadas pelas várias etapas que compõem a dinâmica de investigação científica nos níveis básico e aplicado. A unidade final contempla seminários dedicados à apresentação e avaliação de ante-projetos dos participantes.

II. Cronograma de atividades

1^a Reunião (08/08): Introdução geral ao curso: apresentação do programa da disciplina e sistema de avaliação com a presença dos professores XXXX, XXXX e XXXX

2^a. Reunião (15/08): Epistemologia e metodologia

Bibliografia obrigatória:

CUPANI, A *Filosofia da Ciência*, cap. 1 a 5.

Leitura complementar:

CUPANI, A. Sobre a validade do conhecimento científico. In: MENNA, H. *Conhecimento e Linguagem*. Porto Alegre: Redes, 2013, pp. 27-48.

3^a Reunião (22/08): A objetividade da ciência

Bibliografia obrigatória:

CUPANI, A. *Filosofia da Ciência*, cap. 8 (Ciências Naturais e Ciências Humanas)

Leitura complementar:

CUPANI, A. Objetividade científica: noção e questionamentos. Revista *Manuscrito* (Unicamp, XIII (1), p. 25-54, 1990).

4ª Reunião (29/8): A racionalidade da ciência

Bibliografia obrigatória:

CUPANI, A. *Filosofia da Ciência*, cap. 7 (Ciência e valores).

Bibliografia complementar:

CUPANI, A. La racionalidad de la ciencia: de axioma a problema. Revista *Reflexão* (PUC-CAMPINAS), XXV, 78: 37-46.

5ª Reunião (05/09): A peculiaridade do conhecimento tecnológico

Bibliografia obrigatória:

CUPANI, A. *Filosofia da Ciência*, cap. 6 (Ciência Básica, Ciência Aplicada, Tecnologia)

Bibliografia complementar:

CUPANI, A. La peculiaridad del conocimiento tecnológico. Revista *Scientiae Studia* (USP), vol. 4, n. 3, p. 353-372, 2006.

IIa. UNIDADE: FLUXOGRAMA DA PESQUISA SÓCIO-AMBIENTAL EMPÍRICA

6ª Reunião (12/09): Alguns procedimentos preliminares. A escolha do tema de pesquisa. A pergunta de partida. A exploração. A escolha e a organização das leituras. As entrevistas exploratórias.

Bibliografia obrigatória:

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 1988, pp. 31-86

Leitura Complementar:

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. Cecília (Org). Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1994.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1985, p. 7-34.

7ª Reunião (19/09): A formulação da problemática da pesquisa. A construção do modelo de análise. A elaboração dos conceitos e das hipóteses

Bibliografia obrigatória:

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva. 1988, pp. 87-151.

Leitura complementar:

BRUMER, Anita et alii. A elaboração de projeto de pesquisa em Ciências Sociais. In: PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 125-146.

8ª Reunião (26/09): A pesquisa de campo e a observação. Panorama dos principais métodos de coleta das informações (questionário, entrevista e observação direta). Dados secundários e documentais.

Bibliografia obrigatória:

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 1988, pp. 153-207.

Leitura complementar:

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, nº. 115, pp. 139-154, mar/2002.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Depto de Ciência de Computação e Estatística, IBILCE/UNESP, 2013.

9ª Reunião (03/10): A análise das informações coletadas. Principais métodos de análise. Cronograma de execução. Conclusões.

Bibliografia obrigatória:

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1988) Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 1988, pp. 209-247.

Leitura Complementar:

PEREIRA, Luiza Helena. Análise de conteúdo: um approach do social. Cadernos de sociologia, Porto alegre, v.9, pp. 87-114.

10ª Reunião (10/10): Enfoque teórico-metodológico para apreender a multifuncionalidade agrícola: desafios para integrar os planos analíticos macro e micro

Bibliografia obrigatória

BYRNES JEK, GAMFELDT L, ISBELL F, et al. Investigating the relationship between biodiversity and ecosystem multifunctionality: Challenges and solutions. *Methods Ecol Evol.* 2014;5(2):111-124. doi:10.1111/2041-210X.12143. [moodle da disciplina] CAZELLA, A. A.; BONNAL, P.; MALUF, R. S. Multifuncionalidade da agricultura familiar no Brasil e o enfoque da pesquisa. In:(Org). Agricultura familiar, multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009, pp.47-70.

CAZELLA, A. A.; ROUX, B. Agribusiness em questão: a emergência da agricultura multifuncional. Estudos, Sociedade e Agricultura, Rio de

Janeiro, v. 13, p.46-69, 1999.

LESCOURRET F, MAGDA D, RICHARD G, et al. A social-ecological approach to managing multiple agro-ecosystem services. *Curr Opin Environ Sustain*. 2015;14:68-75. doi:10.1016/j.cosust.2015.04.001. [moodle da disciplina]

11ª Reunião (17/10): Metodologias de pesquisas qualitativas e quantitativas: controvérsias e complementaridades

Bibliografia obrigatória

BYRNES JEK, GAMFELDT L, ISBELL F, et al. Investigating the relationship between biodiversity and ecosystem multifunctionality: Challenges and solutions. *Methods Ecol Evol*. 2014;5(2):111-124. doi:10.1111/2041-210X.12143. [moodle da disciplina]

FISCHER J, ABSON DJ, BERGSTEN A, et al. Reframing the Food–Biodiversity Challenge. *Trends Ecol Evol*. 2017;32(5):335-345. doi:10.1016/j.tree.2017.02.009. [moodle da disciplina]

GARCÍA-ROBREDO, F. et al. Forest sustainability and public participation. In: Quantitative techniques in participatory forest management. Boca Raton, FL: CRC Press, 2014, pp. 1-51. [moodle da disciplina]

12ª Reunião (24/10): Pesquisa participativa, pesquisa colaborativa e pesquisa-ação

Bibliografia obrigatória

MÉNDEZ VE, BACON CM, COHEN R. Agroecology as a transdisciplinary, participatory, and action-oriented approach. *Agroecol Sustain Food Syst*. 2013;37(1):3-18. doi:10.1080/10440046.2012.736926. [moodle da disciplina]

NEEF A, NEUBERT D. Stakeholder participation in agricultural research projects: A conceptual framework for reflection and decision-making. *Agric Human Values*. 2011;28(2):179-194. doi:10.1007/s10460-010-9272-z. [moodle da disciplina]

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 11a ed. São Paulo: Cortez, 2002. [BS-CCA: 001.8 T444m; outras edições em diversas outras BS/BU].

Leitura Complementar:

BROSE, M. Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. 302 pp. [BS-CED consulta local: 001.8 M593]

CHEVALIER J.M. & D.J. BUCKLES. Participatory action research: theory and methods for engaged inquiry. Oxon, UK: Routledge, 2013 [moodle da disciplina]

GUZMÁN GI, LÓPEZ D, ROMÁN L, ALONSO AM. Participatory Action Research in Agroecology: Building Local Organic Food

Networks in Spain. *J Sustain Agric.* 2012;(December 2012): doi:10.1080/10440046.2012.718997. [moodle da disciplina] LANG DJ, WIEK A, BERGMANN M, et al. Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. *Sustain Sci.* 2012;7(SUPPL. 1):25-43. doi:10.1007/s11625-011-0149-x. [moodle da disciplina]

MCKENZIE F. *Pathways to Collaborative Action: Transforming Agricultural, Land and Food Systems.* EcoAgriculture Partners, Washington, DC; 2013. [moodle da disciplina]

PLUMMER R. The adaptive co-management process: an initial synthesis of representative models and influential variables. *Ecol Soc.* 2009. [moodle da disciplina]

RUAS, E.D. et al. Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento

sustentável MEXPAR. Belo Horizonte: EMATER-MG, 2006. [BS-CCA 10 ex.: 362.847:63 M593].

TAYLOR PL, CRONKLETON P, BARRY D. Learning in the field: Using community self studies to strengthen forest-based social movements. *Sustain Dev.* 2013;21(4):209-223. doi:10.1002/sd.498. [moodle da disciplina]

IIIa. UNIDADE: APLICAÇÕES

Em cada sessão, cinco projetos serão apresentados (15') e debatidos (15') pela ordem alfabética da lista de frequência. Para tanto, os projetos deverão ser entregues uma semana antes da apresentação (on-line).

13ª Reunião (31/10): Seminário de avaliação de projetos dos alunos

14ª Reunião (07/11): Seminário de avaliação de projetos dos alunos

15ª Reunião (14/11): Seminário de avaliação de projetos dos alunos

III. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para cada reunião está prevista a discussão dos textos de leituras obrigatórias e complementares. Cada professor poderá adotar metodologias específicas para os seus tópicos, a exemplo de fichamentos de textos e seminários.

IV. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O aproveitamento dos estudantes deverá ser avaliado com base nos seguintes indicadores:

- qualidade da participação nos seminários e dos fichamentos;
- qualidade do trabalho escrito final (projeto).

V. BIBLIOGRAFIA

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. e GEWANDSZNAJDER, F. (1999) **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- APOSTEL, L. (1982) **Interdisciplinarity and sciences humanas**. Madrid: Technos/UNESCO.
- BUNGE, M. (1969) **La investigación científica**. Barcelona: Ariel.
- BUNGE, M. (1977) The General Systems Theory challenge to the classical philosophies of science. *General Systems* 4(1): 29-37.
- BUNGE, M. (1980) **Epistemologia**. SP: T.A. Queiros-Edusp
- BUNGE, M. (1985) **Seudociencia y ideología**. Madrid: Alianza.
- BUNGE, M. (1988) Analytic philosophy of society and social science: the systemic approach as an alternative to holism and individualism. **Revue Internationale de Systémique**, 2 (1): 1-13.
- CARVALHO, M.C.M. (Org.) (1988) **Construindo o saber**. Técnicas de metodologia científica. Campinas: Papirus.
- CHAMBERS, R. (1994) The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development* 22(7): 953-969.
- CUPANI, A. (2009) **Filosofia da ciência**. Florianópolis: UFSC.
- CUPANI, A. (2011) **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Editora da UFSC.
- FURTADO, C. (1982) El desarrollo. In: APOSTEL, L. et al. **Interdisciplinarity and sciences humanas**. Madrid: Technos/UNESCO, p. 266-302.
- GAJARDO, M. (1984) Pesquisa participante: propostas e projetos. In: C.R. Brandão (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, p. 15-50.
- GALLOPÍN, G.C. (1986) Ecología y ambiente. In: E. Leff (Org.) **Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo**. México: Siglo XXI, p. 126- 172.
- GARCÍA, R. (1994) Interdisciplinarity and sistemas complejos. In: E. Leff (Org.) **Ciencias sociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, pp. 85-125.
- GODARD, O. (1998) A relação interdisciplinar: problemas e estratégias. In: P.F. Vieira e J. Weber (Orgs.) **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento**. Novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, pp. 321-360.
- HABERMAS, J. (1984) **Ciência e técnica como "ideologia"**. São Paulo: Editora Abril (Coleção Os Pensadores).
- JANTSCH, E. (1995) **Interdisciplinaridade: Os sonhos e a realidade**.

Tempo Brasileiro, 121: 29-42.

JOLLIVET, M.; PAVÉ, A. (2000) O meio ambiente: questões e perspectivas para a pesquisa. In: VIEIRA, P.F. e WEBER, J. (Orgs.) **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento**. Novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, pp. 51-112.

KUHN, T. (1974) **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva LACEY, H. **Valores e Atividade Científica**. SP: Ed. 34, 2008-2010.

MORIN, E.; PIATTELLI-PALMARINI, M. (1982) La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria. In: APOSTEL, L. et al. **Interdisciplinarietà y ciencias humanas**. Madrid: Technos/UNESCO, p. 188-212.

MORIN, E. (1987) **O método**. Vol. 1: A natureza da natureza. Lisboa: Europa-América. MORIN, E. (2000) **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento**.

São Paulo: Bertrand Brasil.

MORIN, E. e LE MOIGNE, J.L. (2000) **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Fundação Peirópolis.

OPEN SYSTEMS GROUP (1985) **Systems behaviour**. London: Harper & Row.

PIAGET, J. (1973) **Main trends in interdisciplinary research**. London: George Allen & Unwin.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1988) **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva.

SCHRADER, A.(1978) **Introdução à pesquisa social empírica**. Porto Alegre: Globo.

THIOLLENT, M. (1984) Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: C.R. Brandão (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, p. 82-103.

TOLEDO, V.M. (1994) Tres problemas en el estudio de la apropiación de los recursos naturales y sus repercusiones en la educación. In: LEFF, E. (Org.) **Ciencias sociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, p. 157-180.

VON BERTALANFFY, L. (1973) **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes.

VIEIRA, P.F. (1991) Simulação por computador na pesquisa e no planejamento de sistemas sociais. **Revista de Ciências Humanas**.

VIEIRA, P.F. (2006) Rumo ao desenvolvimento territorial sustentável: esboço de roteiro metodológico participativo. **Eisforia** 4 (4): 249-309.

ZIMAN, J. (1996) **Conhecimento confiável**. São Paulo: Papirus.

G4 – Course plan of the course Elaboração de Projetos de Pesquisa

I. IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA					
CÓD.	NOME DA DISC.	CRÉDITOS		HORAS-AULA/SEMESTRE	
		TEÓRICOS	PRÁTICOS	TEÓRICAS	PRÁTICAS
	Elaboração de Projetos de Pesquisa	2	0	30	0

I.1. HORÁRIO	
TURMAS TEÓRICAS	TURMAS PRÁTICAS
Quinta-feira: 15h30 – 17h30h	

II. PROFESSOR (ES) MINISTRANTE (S)
1. XXXX

III. PRÉ-REQUISITO (S)	
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA

IV CURSO (S) PARA O QUAL(IS) A DISCIPLINA É OFERECIDA
1. Pós-Graduação em Aquicultura - Nível (X) Mestrado ou () Doutorado

V. EMENTA
Apresentação do conceito de projeto de pesquisa no campo da Aquicultura, preparando os alunos para reflexão, análise crítica e integração de suas diferentes partes, incluindo atividades práticas de modo que possam ter seus Projetos prontos para submissão ao Programa no final da disciplina.

VI. OBJETIVOS

Objetivos Gerais:

- Preparar os alunos para redação e avaliação crítica de projetos de pesquisa, com ênfase nas interações entre suas partes.

Objetivos Específicos:

Preparar os alunos para a redação de projetos de pesquisa; desenvolver o espírito crítico associado ao técnico na avaliação de projetos; despertar nos alunos a percepção da necessidade e função da integração entre as diferentes partes de um projeto de pesquisa.

VII. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**Conteúdo Teórico:**

Tipos de projeto, ABNT, normas UFSC, partes dos projetos, discussão e análise crítica de projetos, redação e discussão de projetos preparados pelos alunos.

VIII. METODOLOGIA DE ENSINO / DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

O programa será desenvolvido com aulas expositivas intercaladas com discussão de projetos prontos encaminhados aos alunos para análise crítica, e com discussão de diferentes etapas de projeto e de projetos completos elaborados pelos alunos.

IX. METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada com base na elaboração gradativa do Projeto em quatro etapas (80%), e de exercícios relacionados com os diversos itens do Projeto (20%).

X. NOVA AVALIAÇÃO

Não se aplica

XI. CRONOGRAMA TEÓRICO/PRÁTICO

DATA	LOCAL	ASSUNTO	HORAS-AULA	
			TEÓRICA	PRÁTICA
01/03	AQI/CCA	Apresentação da Disciplina. Pergunta e Problema de Pesquisa. Interação entre partes do Projeto.	2,0	

08/03	AQI/CCA	Normas PPG-AQI e UFSC. Tipos de Pesquisa. Elaboração de Hipótese, Justificativa.	2,0	
15/03	AQI/CCA	Tipos de Texto Científico. Elaboração de Objetivos.	2,0	
22/03	AQI/CCA	Avaliação. Entrega da Atividade 1 (Hipóteses, Objetivos, Justificativa)	1,0	
29/03	AQI/CCA	Busca de informação. Literatura Científica. Bancos de Dados.	2,0	
05/04	AQI/CCA	Elaboração de Material e Métodos	2,0	
12/04	AQI/CCA	Elaboração de Orçamento e Cronograma.	2,0	
19/04	AQI/CCA	Avaliação. Entrega da Atividade 2 (Material e Métodos, Orçamento, Cronograma)	1,0	
26/04	AQI/CCA	Elaboração de Introdução	2,0	
03/05	AQI/CCA	Cuidados na Elaboração de Textos (Ética). Elaboração do Título, Resumo, Palavras-chave.	2,0	
10/05	AQI/CCA	Entrega da Atividade 3 (Título, Resumo, Palavras-chaves, Introdução)	2,0	
17/05	AQI/CCA	Elaboração das Referências. Elaboração da Viabilidade.	2,0	
24/05	AQI/CCA	Unificação e Formatação dos Projetos	2,0	
31/05	FERIADO – CORPUS CHRISTI		2,0	
07/06	AQI/CCA	Esclarecimento de dúvidas. Últimas orientações. Entrega da Atividade 4 (Viab. Econ. e Técnica, Referências Bibliográficas)	1,0	
14/06	AQI/CCA	Consolidação dos projetos com os orientadores e preparação das Apresentações	1,0	
18 a	AQI/CCA	Semanas de apresentação de	1,0	

29/06	Projetos: horários a serem definidos		
TOTAL		30,0	

XII. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- CRUZ, Anamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis. Trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: estrutura e apresentação (NBR 14724/2002). Niterói: Intertexto, 2003.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de monografia, dissertação e tese. São Paulo: Avercamp, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001. MEDEIROS, J. B.; ANDRADE, M. M. Manual de elaboração de referências bibliográficas. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Neusa Cardim da; DIB, Simone Faury. Roteiro para normalização de dissertações e teses. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.
- SILVEIRA, Amélia (Coord.) et al. Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias. 2ª ed. rev., atual. e ampl. Blumenau: Edifurb, 2004. 217 p. 1 CD.
- SPECTOR, Nelson. Manual para a redação de teses, projetos de pesquisa e artigos científicos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- VOLPATO, Gilson Luiz. Ciência: da filosofia à publicação. 4ª ed. rev. ampl. Botucatu, SP: Tipomic, 2004. 233 p. (BS-CCA Número de Chamada: 001 V931c).

XIII. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- SACCONI, Luiz Antonio. 1000 erros de português da atualidade. 4ª ed. Ribeirão Preto: Nossa Editora, 1990. 224 p. SACCONI, Luiz Antonio. Não erre mais! 25ª ed. São Paulo: Atual, 2000. 383 p.
- TERRA, Ernani; DE NICOLA NETO, José. 1001 dúvidas de português. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 264 p.
- VOLPATO, Gilson Luiz. Dicas para redação científica: porquê não somos citados? 2ª ed. ampl. e rev. Botucatu, SP: Ed. Do Autor, 2006. 84p. (BS-CCA Número de Chamada: 001.8 V931d)
- VOLPATO, Gilson Luiz. Bases teóricas para redação científica: por que seu artigo foi negado? São Paulo (SP): Cultura acadêmica, 2007. 125p. (BS-CCA Número de Chamada: 001.8 V931b)

G5 – Course plan of the course *Seminários Pré-Tese*

Universidade Federal de Santa Catarina

Departamento de Arquitetura e Urbanismo

Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – PósARQ

Seminários Pré-Tese – 2018

Docentes:

- XXXX
- XXXX

Ementa:

Aprofundamento de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da proposta de tese; definição e amadurecimento da proposta de tese (pesquisa); levantamento e revisão sistemática da literatura.

Cronograma preliminar:

- 07.06** Apresentação da disciplina – orientação para leitura de textos introdutórios
- 14.06** Discussão textos (ver abaixo)
- 21.06** Discussão textos (ver abaixo)
- 28.06** Apresentação seminários tese – 1ª rodada
- 05.07** Apresentação seminários tese – 1ª rodada
- 12.07** Recesso
- 19.07** Recesso
- 26.07** Recesso
- 02.08** Apresentação seminários tese – 1ª rodada
- 09.08** Apresentação seminários tese – 1ª rodada
- 16.08** Apresentação seminários tese – 2ª rodada
- 23.08** Apresentação seminários tese – 2ª rodada
- 30.08** Apresentação seminários tese – 2ª rodada
- 06.09** Apresentação seminários tese – 2ª rodada
- 06.10** Discussão de textos

Para dia 14.06:

- BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory Williams Joseph. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Parte II – Fazendo

perguntas, encontrando respostas – até p. 83 (livro disponível na BU).

- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. (Cap. 5 – Fatos, leis e teorias)

Para dia 21.06:

- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. (Cap. 6 – Hipóteses e 7 – Variáveis);

- MILLER, Steve. **Experimental Design and Statistics**. London: Routledge Book, 1984. (Cap.1: Designing an experiment; Cap. 10: Experimental design and beyond).

Demais textos sugeridos:

- BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory Williams Joseph. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Parte III – Fazendo uma afirmação e sustentando-a (livro disponível na BU);

- CROSS, N. **Designerly ways of knowing**. London: Springer, 2006. (esp. Cap. 7 – Design as a discipline).

- DEY, I. **Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists**. London: New York, NY : Routledge, 1993.

- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- FEYERABEND, P. K. **Contra o método**. São Paulo: UNESP, 2011.

- GOPEN, George; SWAN, Judith. The science of scientific writing. **American Scientist**. November – December 1990.

- KUHN, Thomas. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. Cap. III. The nature of normal science.

- LAW, J. **After method: mess in social science research**. London; New York: Routledge, 2004.

- Martínez Miguélez, Miguel (1999): Criterios para la superación del debate metodológico cuantitativo/cualitativo. *Revista Interamericana de Psicología*. 33 (1), 79-107.

- POPPER, Karl. **The logic of scientific discovery**. London: Routledge, 2005. Cap. 1 – A survey of some fundamental problems.
- WALTON. **Fundamentals of critical argumentation**. Cambridge: University Press, 2006.
- YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. (Cap. 2 – Designing Case Studies). (versão em português disponível no PósArq).

Os demais textos para leitura e discussão serão sugeridos ao longo do trimestre, com base nas demandas colocadas pelos seminários apresentados pelos alunos.

Entrega do projeto escrito

Todos entregam no mesmo dia, por email, 1 semana depois do final das aulas

Ressaltar o que foi modificado e reestruturado da primeira rodada para a versão final.

Appendix G6 – Course plan of the course *Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação*



Universidade Federal de Santa Catarina Centro Tecnológico
Departamento de Informática e Estatística Programa de Pós-
Graduação em Ciência da Computação

Plano de Ensino

1) Identificação

Disciplina: Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação

Carga horária: **30 horas/aula – 2 créditos**

Professora: **XXXX**

2) Requisitos

Não há

3) Ementa

Conceitos e técnicas para preparação de projetos de pesquisa: introdução, objetivos, metodologia, justificativa, resultados esperados, estado da arte, desenvolvimento, experimentos, conclusões. Conceitos e técnicas para proceder à revisão bibliográfica e a escrita de artigos científicos.

4) Objetivos:

Geral: dar ao aluno condições de preparar um projeto de pesquisa científica nos moldes exigidos no exame de qualificação do mestrado e doutorado.

Específicos:

- Apresentar os diferentes tipos de pesquisa científica na área de computação.
- Apresentar as principais técnicas de pesquisa utilizadas em computação.
- Fomentar o pensamento e leitura críticos.
- Incentivar a escrita de artigos científicos.

5) Conteúdo Programático:

- a. Introdução: [2 horas-aula]
 - i. Visão geral da disciplina
- b. Ciência e Métodos de Pesquisa: [2 horas-aula]
 - i. Definição
 - ii. Classificação

- iii. Método Científico
- iv. Ciência e Tecnologia
- v. Níveis de Maturidade
- c. Projeto de Pesquisa: [6 horas-aula]
 - i. Tema
 - ii. Problema
 - iii. Trabalhos Correlatos
 - iv. Objetivo
 - v. Objetivos Específicos
 - vi. Metodologia
 - vii. Cronograma
 - viii. Resultados Esperados
- d. Pesquisa Bibliográfica [4 horas-aula]
 - i. Fontes
 - ii. Leitura crítica
 - iii. Intersecção esquecida e fundamento vazio
 - iv. Delimitação de leitura
 - v. Perguntas geradoras de ideias de pesquisa
 - vi. Ferramentas de pesquisa
 - vii. Referências
- e. Pesquisa experimental [2 horas-aula]
 - i. População
 - ii. Amostragem
 - iii. Variáveis
 - iv. Média e Variância
 - v. Correlação
- f. Apresentação de Resultados de Pesquisa [2 horas-aula]
 - i. Dados versus conceitos
 - ii. Justificação de afirmações
 - iii. Tabelas
 - iv. Figuras
 - v. Gráficos
- g. Artigos [10 horas-aula]
 - i. Organização
 - ii. Título
 - iii. Autoria
 - iv. Resumo
 - v. Introdução/Motivação e Contribuição
 - vi. Revisão bibliográfica

- vii. Desenvolvimento
- viii. Conclusões
- ix. Questões de forma
 - x. Veículos de publicação
 - xi. Revisão Externa
 - xii. Qualis
 - xiii. Apresentação
- h. Ética [2 horas-aula]
 - i. Experimentos
 - ii. Submissão e publicação de artigos
 - iii. Direitos autorais

6) Metodologia:

- Aulas expositivas
- Apresentação de seminários e debate
- Oficina de artigos científicos

7) Avaliação:

- Escrever e entregar um artigo de 6 páginas resumindo uma dissertação publicada (escrever no formato de artigo, como estudado em aula): 50%.
- Seminário de projeto de pesquisa (Elaborar e apresentar um projeto de pesquisa com 5 páginas com o seu plano de pesquisa para o mestrado ou doutorado): 50%

8) Cronograma:

- Semana 1: Introdução.
- Semana 2: Ciência / Métodos de Pesquisa
- Semana 3: Projeto de pesquisa
- Semana 4: Projeto de pesquisa
- Semana 5: Projeto de pesquisa
- Semana 6: Pesquisa bibliográfica
- Semana 7: Pesquisa bibliográfica
- Semana 8: Artigos
- Semana 9: Artigos
- Semana 10: Artigos
- Semana 11: Artigos
- Semana 12: Artigos

- Semana 13: Seminários
- Semana 14: Seminários
- Semana 15: Seminários

9) Bibliografia básica:

- Wazlawick, R. S. Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação, Rio de Janeiro, Elsevier, 2009.
- MORO, M. M. A Arte de Escrever Artigos Científicos. Disponível em: <http://homepages.dcc.ufmg.br/~mirella/doku.php?id=escrita>. Acesso em 13 de março de 2013.
- TRAINA, A. J. M.; TRAINA Jr., C. Como Escrever Artigos. 2002. Disponível em: <http://gbdi.icmc.sc.usp.br/disciplinas/sce-5845/ComoEscrever/>>. Acesso em 5 janeiro 2009.

10) Bibliografia complementar:

- ALVES, M. B. M.; ARRUDA, S. M. Como fazer Referências: Bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos. Atualizada em fevereiro 2007. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>>. Acesso em: 6 fevereiro 2009.
- AREAL, A. C. B. Plágio e Direito Autoral na Internet Brasileira. 1997. Disponível em: <<http://www.persocom.com.br/brasil/plagio1.htm>>. Acesso em: 2003.
- ECO, H. Como se faz uma Tese. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1989. 170p. Título original: Como se fa una Tesi di Laurea.
- GRIDDITHS, R. How to write a dissertation. Disponível em: <<http://www.it.bton.ac.uk/staff/rng/papers/writediss.html>>. Acesso em: 5 novembro 2008.
- 10 Passos para Escrever uma tese
<http://www1.aucegypt.edu/academic/writers/home.htm>
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. 6ª ed. São Paulo: Altas, 2006. 315p.

Appendix G7 – Course plan of the course *Metodologia da Pesquisa Científica*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA
PLANO DE ENSINO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA			
Nome da disciplina CPO3110-000– Metodologia da Pesquisa Científica	Departamento Pós-Graduação em Odontologia	Carga horária semestral prática -----	Local: Sala 3 Bloco H
Carga horária total semestral 54h/semestre	Horário: 8-10 horas		
Identificação da Oferta Mestrado em Odontologia			
Professores XXXX			
Ministrantes convidados: XXXX			
OBJETIVOS Capacitar o aluno de mestrado para o desenvolvimento de projeto de pesquisa e para a sua inserção nas normas e regras dos programas de pós-graduações do país.			
EMENTA Informar ao aluno das diretrizes de trabalhos das pós-graduações no Brasil e do sistema de avaliação realizado pela CAPES. Capacitar o aluno para o cadastramento e preenchimento do Currículum Lattes. Informar sobre a classificação e qualificação dos periódicos (índice de impacto, <u>qualis</u>). Proporcionar ao aluno contato direto com os periódicos nas diversas áreas da odontologia, direcionando para um raciocínio crítico, a fim de escolher aqueles de melhor qualidade. Orientar o aluno na execução de projeto de pesquisa. Instruir o aluno na análise crítica da informação científica nacional e internacional (revistas, periódicos, jornais, anais). Informar ao aluno sobre noções básicas da ética em pesquisa e sobre os comitês de ética as quais os projetos são avaliados. Preparar o aluno para redação de resumo.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			

Objetivos Por Unidade	Conteúdos	Carga Horária
Unidade I –	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à pós-graduação (CAPES e CNPq) 	3
Unidade II –	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o Portal de Periódicos da Capes, e seu recursos para a pesquisa científica: metabusca, busca por base, busca por periódico, artigos científicos, etc. • Apresentar os principais recursos e estratégias que devem ser utilizadas para a pesquisa acadêmica na <i>WEB</i>, bem como as fontes de informação <i>on line</i>, disponíveis por intermédio da biblioteca e de acesso livre, • Apresentar as principais ferramentas existentes como recurso para revisões sistemáticas, integrativas e análises bibliométricas: JCR, índice H, etc. Apresentar a NBR 6023/2002 e NBR 10520/2002, orientando na elaboração das referências e citações no texto de diversos tipos de documentos utilizados na preparação de trabalhos acadêmicos, relatórios técnicos e demais publicações científicas; • Orientação no uso do “End Note” disponível online • Orientação do uso do “Mendeley” 	12
Unidade III –	Análise crítica de artigos científicos	6
Unidade IV –	Elaboração do projeto de pesquisa	6
Unidade V –	Elaboração e análise de resumos científicos	6
Unidade VI -	Revisão sistemática	3
Unidade VII –	Delimitamento de pesquisa	9
Unidade VII-	Noções sobre o Currículo Lattes, e Linked in	6
BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA		
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR6023: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.		
_____. NBR6028: informação e documentação: resumos - apresentação. Rio de Janeiro, 2003.		
_____. NBR15287: informação e documentação – projeto de pesquisa - apresentação. Rio de Janeiro, 2005.		
ESTRELA, Carlos. Metodologia Científica: ensino e pesquisa em Odontologia. São Paulo: Artes Médica, 2001.		
GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.		
GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.		
KÖCHE, José Carlos. Fundamentos da metodologia científica. 14. ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes, 1997.		
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.		
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.		

LUIZ, Ronir Raggio; COSTA, Antonio José Leal; MADANOVSKY, Paulo. **Epidemiologia e Bioestatística em Odontologia**. São Paulo: Atheneu, 2008.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2000.

PEREIRA, Júlio Cesar R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2001.

RODE, Sigma de Melo; DIAS, Kátia Regina H. Cervante; FRANÇA, Cristiane Miranda. M. **Handbook of scientific methodology: a guide for dental researcher**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Científica, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTRATÉGIAS

- Aulas expositivas-dialogadas
- Aulas teórico-práticas com realização de exercícios
- Uso da plataforma Moodle

AVALIAÇÕES

ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE RESUMOS – peso 2

- Objetivo: desenvolver a prática de escrita de resumo científico, bem como aplicar os métodos de avaliação dos mesmos.
- Cada aluno deverá selecionar **dois artigos de pesquisa**.
- A partir da leitura do artigo, deverá elaborar um **novo resumo** estruturado de até 300 palavras e com título de até 10 palavras.
- Os resumos deverão ser digitados em Word, página tamanho A4, letra Arial tamanho 10 e espaçamento duplo. Os dois resumos deverão vir em um mesmo arquivo identificados como **RESUMO 1 e RESUMO 2. NEM NO ARQUIVO NEM NO TEXTO DEVERÁ APARECER A IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO**
- Os arquivos salvos deverão ser enviados para o e-mail xxxxx até a data limite apresentada no cronograma.
- Resumos recebidos após esta data serão desconsiderados.
- Os alunos receberão, também por e-mail, dois outros resumos para serem avaliados conforme os critérios de avaliação do SBPqO (disponível no MOODLE)
- O resultado desta avaliação dos resumos (digitados no corpo do e-mail) deverá ser enviado para o e-mail XXXX até a data limite que consta no cronograma.

SEMINÁRIO DE ANÁLISE CRÍTICA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS – peso 2

- Objetivo: desenvolver análise crítica para definir quais artigos participarão da dissertação
- Os alunos deverão ser divididos em 3 grupos
- Cada grupo deverá selecionar **2 artigos** de pesquisa em revistas **QUALIS A1 e/ou A2**.
- Os artigos escolhidos deverão ser, no máximo, dos últimos 5 anos
- Deverá ser um artigo considerado “bom” e outro artigo considerado “ruim”.

<ul style="list-style-type: none"> O seminário deverá ser a apresentação dos artigos de forma resumida enfatizando os critérios que o grupo analisou para considerar o artigo bom ou ruim. <p>CUIDADO: A apresentação não deverá enfatizar o conteúdo do artigo</p> <ul style="list-style-type: none"> Para a análise do artigo, deverá ser dado ênfase quanto ao delineamento do estudo, identificando qual é, se está correto quanto aos objetivos do trabalho, se existe outro tipo de delineamento adequado para o estudo, quais as vantagens e limitações do delineamento proposto no artigo As apresentações deverão ser em PowerPoint com duração máxima de 20 minutos, e acontecerão conforme o cronograma Os grupos deverão entregar um documento escrito à professora responsável da disciplina com a análise dos artigos no dia da apresentação. <p>Grupo 1: XXXX Grupo 2: XXXX Grupo 3: XXXX Grupo 4: XXXX Grupo 5: XXXX Grupo 6: XXXX Grupo 7: XXXX</p> <p>ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA – peso 6</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivo: estimular e orientar o aluno na escrita de um projeto de pesquisa O projeto de pesquisa deverá ser desenvolvido em partes e enviado pelo MOODLE nas datas solicitadas no cronograma
--

CRONOGRAMA

Data	Conteúdo	Estratégia	Horas	Professor
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da Disciplina Como escrever um projeto de pesquisa 	Aula expositiva	7:30 - 3h/a	XXXX XXXX
	<ul style="list-style-type: none"> Portal Capes 	Aula expositiva	7:30** - 3h/a	XXXX
	<ul style="list-style-type: none"> Bases de dados 	Aula expositiva	7:30** - 3h/a	XXXX
	<ul style="list-style-type: none"> Revisão sistemática 	Aula expositiva	8:00 - 3h/a	XXXX
06	<ul style="list-style-type: none"> SBPqo 			
13	<ul style="list-style-type: none"> Como fazer um resumo científico? Critérios de avaliação dos Resumos 	Aula expositiva	8:00 - 3h/a	XXXX
20	<ul style="list-style-type: none"> Sobre a pós-graduação 	Aula expositiva	8:00 - 3h/a	XXXX

		e-mail	
	<ul style="list-style-type: none"> Envio dos resumos 		
27	Delineamento de estudo	Aula expositiva	8:00 - 3h/a XXXX
	Entrega da avaliação dos resumos recebidos	e-mail	
04	Citação e "End Note" web	Aula expositiva	8:00 - 3h/a XXXX
	Entrega da revisão de literatura e objetivos do projeto	Moodle	
11	Preenchimento do Currículo Lattes / Mendeley e Linked in	Aula expositiva/exercício	8:00 - 3h/a XXXX
	Entrega da metodologia e cronograma do projeto	Moodle	
18	SEMANA DE INTEGRAÇÃO da ODONTOLOGIA		
25	Discussão dos resumos	Aula expositiva	8:00 - 3h/a XXXX
	Entrega da introdução do projeto	Moodle	
01	Apresentação de seminário (grupos 1, 2, 3, 4)	Aula expositiva	8:00 - 3h/a XXXX
08	Apresentação de seminário (grupos 5, 6, 7)	Aula expositiva	8:00 - 3h/a XXXX
22	Discussão dos projetos de pesquisa	Aula expositiva	8:00 - 3h/a XXXX
15	FERIADO		
29	Avaliação da disciplina	Aula expositiva	8:00 - 3h/a XXXX

Florianópolis, 13 de julho de 2017

Professor Responsável pela Disciplina: XXXX

Appendix G8 – Course plan of the course *O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INGLÊS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
 LITERÁRIOS

COURSE PLAN

PGI3106000-4100129ME – O texto Acadêmico em Estudos Linguísticos
 4 créditos

Professor: XXXX

Office hours: by appointment

Class hours: Mondays, from 2 to 6 PM.

Course Description

This course comprises two parallel strands, one covering the main conventions of academic research and writing in English, the other encompassing the thesis project. Regarding the first strand, students will get familiarized with academic research, including research designs. This will also include discussions about the characteristics of academic writing. Regarding the second strand, the emphasis is on organizational and structural aspects of the thesis project, which must be completed by the end of the semester and presented in a public thesis workshop, called Research Festival.

Content and Timetable

Week and Scheduled Date	Topics	Readings (to be done for discussions on Moodle and also in class)	Activities (to be developed)
Week 1/ March 6th	Introductions, presentation of the course plan, and discussion on the students'	PPGI Booklet PPGI Guidelines	

	intentions The Research Project Structure	Course Plan	
Week 2/ March 13th	General Aspects of Research	Tomitch and Tumolo (2011) Dornyei (2007, ch. 1)	(Moodle - Forum) Debate Tomitch and Tumolo (2011) (to be done before the class). (Moodle - Forum) Debate Dornyei (2007, ch. 1).
Week 3/ March 20 th	General Aspects of Research	Dornyei (2007, ch. 2)(st's presentation)	(Moodle - Forum) Debate Dornyei (2007, ch. 2) (to be done before the class).
Week 4/ March 27 th	Paving the way to the research Ethics in research <u>Ethics Committee</u>	Bell (2007, ch. 2)(st's presentation) Bell (2007, ch. 3)(st's presentation) Dornyei (2007, ch. 3, only section 3.2)	(Moodle - Forum) Debate Bell (2007, ch. 2) (to be done before the class). (Moodle - Forum) Debate Bell (2007, ch. 3) (to be done before the class).
Week 5/ April 3 rd	Statement of the problem: context of investigation; review of literature Writing and Creating Knowledge	Bell (2007, ch. 6)(st's presentation) Dornyei (2007, ch. 3, only section 3.3) Bazerman (2010, ch. 1) Writing (st's presentation)	(Moodle - Forum) Debate Bell (2007, ch. 6) (to be done before the class). (Moodle - Forum) Debate Bazerman (2010, ch. 1) (to be done before the class).

		Bazerman (2010, ch. 12) Creating knowledge (st's presentation)	Moodle Forum) Debate - Bazerman (2010, ch. 12) (to be done before the class). (at home) Search for relevant literature on the topic chosen, including journal articles.
Week 6/ April 10th	Data collection procedures	Dornyei (2007, ch. 5)(st's presentation) Dornyei (2007, ch. 6)(st's presentation)	(Moodle Forum) Debate - the characteristics of quantitative and qualitative data collection procedures - Dornyei (2007, ch. 5 and 6) (to be done before the class). (Moodle Forum) Collaborate - with ideas for data collection procedures for each one's research. (at home) Search for relevant literature on the topic chosen, including journal articles.

Week 7/ April 17 th	Data collection procedures	<p>Bell (2007, ch. 8)(st's presentation)</p> <p>Bell (2007, ch. 9)(st's presentation)</p> <p>Lazaranton (2009, Discourse Analysis, in Heigham & Croker, Qualitative Research in Applied Linguistics)(st's presentation)</p>	<p>(Moodle - Forum) Debate the characteristics of quantitative and qualitative data collection procedures -Bell (2007, ch. 8 and 9) (to be done before the class). (at home) Prepare the first version of the pre-proposal, with Review of Literature and objectives. (Moodle - Assignment) Hand in a summary of the relevant literature on the topic chosen.</p>
Week 8/ May 8 th	Reporting findings	<p>Bell (2007, ch. 12)(st's presentation)</p> <p>Dornyei (2007, ch. 12)(st's presentation) Quantitative</p> <p>Dornyei (2007, ch. 13)(st's presentation) Qualitative</p>	<p>(Moodle - Forum) Debate the characteristics of reporting findings in both quantitative and qualitative research - Bell (2007, ch. 12) Dornyei (2007, ch. 12 and 13) (to be done before the class). (Moodle -</p>

			<p>Forum) Collaborate with ideas for reporting findings for each one's research. (in class - large group presentation) Present ideas for reporting findings for each one's research. (at home) Prepare a first version of the pre-proposal, with Introduction, Review of Literature and objectives.</p>
Week 9/ May 15 th	Getting acquainted with the structure of Proposals and Theses for PPGI	PPGI Guidelines	<p>(in class) Present an analysis of a proposal and thesis. (at home) Prepare a first version of the pre-proposal, with Introduction, Review of Literature, Objectives and Significance of the Study.</p>
Week 10/ May 22 nd	Summarizing, paraphrasing,	Bell (2007, ch. 4)(st's	<p>(Moodle - Forum) Debate</p>

	<p>citing, quoting (APA style) Plagiarism Building the References</p> <p><u>Ethics Committee</u></p>	<p>presentation)</p>	<p>Bell (2007, ch. 4) (to be done before the class). (at home) Build the Reference List of the Research. (in class) Present an analysis of a proposal and thesis <u>(continuation)</u> Reminder: Scheduling of individual meetings with teacher</p>
<p>Week 11/ May 29th</p>	<p>Structure of Proposals and Theses - resolving doubts concerning PPGI's requirements</p>	<p>Machey and Gass (2005, ch. 1)(st's presentation) Machey and Gass (2005, ch. 10)(st's presentation)</p>	<p>(Moodle Forum) Debate Machey and Gass (2005, ch 1 and 10) (to be done before the class). (Moodle) Hand in the first version of the pre-proposal, with Introduction, Review of Literature, Objectives, Significance of the Study, Probable contents (outline with possible chapters and</p>

			sections for thesis), The Reference List (APA), Timetable, and Title
June 12 th			(with teacher) Individual meetings to discuss research projects
June 19 th			(with teacher) Individual meetings to discuss research projects
June XXX- From X to X P.M. (to be defined) - Presentations at the Research Festival			
June 30 th - Deadline to hand in the final version of the pre-proposal			

Methodology

The course is based on a) assigned readings, with presentations by students as well as their discussions in class and on the Moodle; b) presentations of projects/proposals and theses already defended at PPGI; c) writings of the thesis proposals; and d) presentation at the Research Festival.

Evaluation

- Presentations of assigned readings (20%)
- Discussions of assigned readings (10%)
- Presentations of projects/proposals and theses (10%)
- Presentations of the thesis proposal at the Research Festival (20%)
- Thesis proposal (final versions) (40%)

Basic Bibliography

1. *Guidelines and format specifications for proposals, theses and dissertations*. Pós-Graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina.

2. Bell, J. (2007). *Doing your research project*. 4th edition. UK: Open University Press
3. Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. UK: Oxford University Press.
4. Machey, A. & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
5. Tomitch, L.M.B. & Tumolo, C. H. S. (2011) *Pesquisa em letras estrangeiras – inglês*.

Complementary Bibliography

1. Cohen, Manion & Morrison
2. Locke, L.F., Silverman, S.J. & Spirduso, W.W. (1998). *Reading and understanding research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
3. McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London, UK: Hodder Education.
4. Nunan, D. (2008). *Research methods in language learning*. 18th edition. New York: Cambridge University Press.
5. Punch, K. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: SAGE Publications Ltd.
6. Swales, J. M. & Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. US: The University of Michigan Press.

Appendix G9 – Course plan of the course *O Texto Acadêmico em Estudos Literários*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INGLÊS
PLANO DE ENSINO 2017.1
Profa. XXXX

1 CÓDIGO E TÍTULO DA DISCIPLINA

PGI 3105: O Texto Acadêmico em Estudos Literários e Seminário de Pesquisa

2 EMENTA

Teoria e prática intensiva da compreensão e produção da escrita acadêmica em língua inglesa, voltadas para as especificidades do texto em estudos literários.

3 CONTEÚDO

Este curso, em formato de oficina, enfocará atividades de escrita processual e acumulativa, desenvolvendo habilidades de complexidade crescente na elaboração do projeto de pesquisa em estudos literários e culturais (conforme constam no documento “Guidelines and Format Specifications for Proposals, Theses, and Dissertations” do PPGI). Partindo dessa experiência processual, o curso abordará estratégias pontuais de escrita acadêmica bem como questões contemporâneas sobre suas convenções e transformações na área de estudos literários e culturais. Ao final do curso, @s participantes concluirão uma versão preliminar completa de seus projetos por escrito, os quais serão apresentados em seminário aberto, tendo como público alvo a comunidade acadêmica do PPGI.

4 AVALIAÇÃO

- 4.1. Participação em aula, questões e atividades escritas semanais (15%);
- 4.2. “Review of the Literature” (versão final até 5/4, 20%);
- 4.3. “Objectives”; “Hypotheses or Research Questions” (versão final até 12/4, 15%);

- 4.4. “Context of Investigation” (versão final até 10/5, 15%);
- 4.5. “Procedures: Theoretical or Conceptual Parameters” (versão final até 24/5, 15%);
- 4.6. Projeto de Pesquisa completo, com apresentação em powerpoint ou prezi (até 14/6, 20%).

5 BIBLIOGRAFIA

- Barnet, Sylvan, and Hugo Bedau. *Critical Thinking, Reading, and Writing: A Brief Guide to Argument*. 7th ed., Bedford / St. Martin's Press, 2011.
- Booth, Wayne, Gregory G. Colomb, and Joseph M. Williams. *The Craft of Research*. 4th edition, Chicago UP, 2003.
- Eco, Umberto. *How to Write a Thesis*. 1977. Translated by Caterina Mongiat Farina and Geoff Farina, Foreword by Francesco Erspamer, MIT Press, 2015.
- Graff, Gerald, and Cathy Birkenstein. *They Say, I Say: The Moves that Matter in Persuasive Writing*. Norton, 2007.
- Guidelines and Format Specifications for Proposals, Theses, and Dissertations*. Programa de Pós-Graduação em Inglês, 2013, ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2012/08/Guidelines-Versão-2013-REVISADA.pdf. Accessed 12 Dec. 2016.
- Hacker, Diana. *The Bedford Handbook*. 5th edition, St. Martin's Press, 2000.
- Machi, Lawrence A. and Brenda T. McEvoy. *The Literature Review: Six Steps to Success*. Sage, 2009.
- MLA Handbook*. 8th edition, Modern Language Association, 2016.
- Nash, Robert J. *Liberating Scholarly Writing: The Power of Personal Narrative*. Teachers' College Press, 2004.
- O'Leary, Zina. *The Essential Guide to Doing Your Research Project*. Sage, 2010.
- Ridley, Diana. *The Literature Review: A Step-by-Step Guide for Students*. Sage, 2012.
- Rosenwasser, David and Jill Stephen. *Writing Analytically*. 6th edition, Wadsworth, 2012.
- Swales, John M. and Christine B. Feak. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills - A Course for Non-native Speakers of English*. U of Michigan P, 1994.
- Williams, Joseph M. *Style: The Basics of Clarity and Grace*. 3rd edition, Pearson, 2009.

Appendix G10 – Course plan of the course *Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA
AMBIENTAL

Disciplina: Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental
ENS3110-002

Professora: XXXX

PROGRAMA

Ementa: A questão ambiental e a crise das ciências; a crise do paradigma dominante; o paradigma emergente. Introdução à pesquisa em engenharia ambiental. Metodologia científica aplicada à engenharia ambiental. Divulgação e publicação dos resultados da pesquisa científica: produção de tese/dissertação e produção de artigos científicos.

Metodologia:

Aulas expositivo dialogadas

Seminários: cada aluno deve estudar previamente as referências da semana para discussão em sala de aula. Em cada seminário um grupo de alunos fará uma apresentação inicial do tema e posteriormente será feita uma discussão ampla com a turma.

Avaliação: Entrega dos resumos individuais para os seminários (30%)

Seminário apresentação/entrega do projeto de dissertação (35%)

Entrega de um artigo científico produzido ao longo da disciplina (35%)

Bibliografia de referência

GONÇALVES, Carlos W. P. Os descaminhos do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 1989.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. 447 p

DESCARTES, Rene. Discurso sobre o método. São Paulo: Hemus, [198-?]. 136p

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 172p (Estudos; 85)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia

- científica. São Paulo: Atlas, 1983. 231p
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1982. 205p.
- OLIVEIRA NETTO, Alvim Antonio. Metodologia da pesquisa científica. 2 ed. Florianópolis: Visual Books, 2006.
- MOTTA-ROTH, Desiree e HENDGES, Graciela R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: www.feevale.br/editora.
- CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. A arte da pesquisa. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2005.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas. Chapeco: Argos, 2013.

Appendix G11 – Course plan of the course *Pesquisa em Ciência da Informação*

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação**

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Disciplina do curso de mestrado e doutorado

PCI-410038 - **PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Trimestre: 2018-1

Créditos: 02

Professores: XXXX e XXXX

Ementa: Estado atual da pesquisa em Ciência da Informação, com destaque para a situação brasileira. Métodos, técnicas e instrumentos predominantes. A fundamentação do projeto de pesquisa. Oficina de elaboração e discussão de projetos.

Objetivos: Discutir algumas das contribuições recentes dos estudos e pesquisa em Ciência da informação; Analisar diversos processos relacionados com o planejamento e execução dos projetos de pesquisa em ciência da informação; Apresentar e discutir os projetos de dissertação.

Bibliografia básica

ARAUJO, Carlos Alberto A. **Arquivologia, biblioteconomia, museologia e ciência da informação: o diálogo possível.** Brasília: Briquet de Lemos, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

CASTRO, César. (org.). **Conhecimento, pesquisa e práticas sociais em Ciência da Informação.** São Luís: Ed. UFMA, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007. 248p. ISBN 9788536308920.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. P. **Pesquisa de métodos mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, Miriam V.; SOUZA, F. C. (org.). **Comunicação, gestão e profissão: abordagens para o estudo da Ciência da Informação.** Belo Horizonte: Autentica, 2006.

- DUQUE, Cláudio Gottschalg (org.). **Ciência da informação**: estudos e práticas. Brasília: Centro Editorial, 2011.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **A lógica das ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MUELLER, Suzana P. M. (org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- PINTO, Virginia Bentes; CAVALCANTE, Lidia E.; SILVA NETO, Casemiro. (org) **Ciência da informação**: abordagens transdisciplinares, gêneses e aplicações. Fortaleza: Ed. UFC, 2007.
- POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VALENTIM, Marta L. P. (org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.
- Bibliografia Complementar**
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3a ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do Conhecimento. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BESSON, Jean-L. A ilusão das estatísticas. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.
- BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (org.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- DESCARTES. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994b.
- FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Annablume, 2011.
- FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- GORBEA PORTAL, Salvador (org.) **Potencialidades de investigación**

- y docencia iberoamericanas en ciencias bibliotecológica y de la información.** México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2009. 513p.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese.** Brasília: Liber Livro, 2005.
- KOTHARY, C. R. **Research methodology: methods & techniques.** New Delhi: New Age International, 2002.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** São Paulo: Ed. Unesp, 2012.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa.** Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto F.; CALVA GONZÁLEZ, Juan J. (org.) **Tópicos de investigación en Bibliotecología y sobre la Información: Edición conmemorativa de los XXV años del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.** México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2007. 2 v.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: AtlasBooks, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PADUA, Jorge et alii. **Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales.** México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- RINGER, Fritz. **A metodologia de Max Weber.** São Paulo: Ed. USP, 2004.
- SALOMON, Délcio V. **A maravilhosa incerteza: pensar, pesquisar, criar.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- SCHOPENHAUER. **A arte de escrever.** Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SILVA, Armando M. da; RIBEIRO, Fernanda. **Das ciências documentais à Ciência da Informação.** 2. ed. Porto: Afrontamento, 2008.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso / Artmed, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TURATO, Egberto R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Ed. UNB, 2009. 2 v.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001. 2. v.

COMPLEMENTO:

American Society for Information Science and Technology (ASIS&T) (Conference Proceedings) <http://www.asis.org/proceedings.html>

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação <http://www.ancib.org.br/>

Directory of Open Access Journals (subject: Library and Information Science) <http://www.doaj.org/doaj?func=subject&cpid=129>

ANNUAL REVIEW OF INFORMATION SCIENCE (ARIST). Disponível em: <<http://www.asis.org/Publications/ARIST/>>. Acesso em: 03 junho 2012. [*Está on-line via Portal de Periódicos da Capes e há exemplares na Biblioteca Setorial do CED*]

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 3, p. 192-204, dez. 2009.

ÅSTRÖM, Fredrik. **The social and intellectual development of Library and Information Science**. 2006. Tese (Doutorado em Library and Information Science, Faculty of Social Sciences). Umeå University. [*Interesse adicional: exemplo de tese feita de artigos publicados*]

FREIRE, I. M. Um olhar sobre a produção científica brasileira na temática epistemologia da ciência da informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, p. 1-31, 2008.

MARCIAL, E. C.; RAMOS, H. S. C.; SHINTAKU, M.; RODRIGUES, R. C.; VASCONCELOS, W. Epistemologia da Ciência da Informação: a presença do paradigma social de Capurro na literatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007. **Anais...** Salvador: ANCIB, 2007.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **Rev Adm Empresas**, v. 45, n. 1, 2005. [*Também tem versão original em inglês: MORGAN, Gareth. Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. Administrative Science Quarterly*, v. 25, 1980, pp. 606-622.]

ROBREDO, Jaime. Epistemologia da Ciência da Informação revisitada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003. **Anais...** Belo Horizonte: ANCIB, 2003.

SAYÃO, Luís Fernando. Modelos teóricos em ciência da informação - abstração e método científico. **Ciência da Informação**, v. 30, n.1, p. 82-91, 2001.

SHERA, Jesse H. Toward a theory of Librarianship and information science. **Ciência da Informação**, v. 2, n. 2, p. 87-97, 1973.

VOLPATO, Gilson L. **Curso “Método lógico para redação científica”**. 42 aulas em vídeo, on-line. Disponível em: <http://www.gilsonvolpato.com.br/videos_detalhes.php?area_video_txt=cursos>. Acesso em: 28 abr. 2015.

WEBSTER, Jane; WATSON, Richard T. Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. **MIS Quarterly**, v. 26, n. 2, p. xiii-xxiii, 2002.

CRONOGRAMA

Data	Tema	Atividade	Professor
2/5	Apresentação. Plano de ensino. Estágio atual dos projetos de pesquisa.	Aula expositivo-dialogica. Orientação sobre os trabalhos da disciplina.	XXXX
9/5	Estado atual da pesquisa em CI brasileira. Temas. Pesquisa qualitativa, quantitativa e mista. Métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa predominantes. Fundamentação do projeto de pesquisa.	Aula expositivo-dialogica. Orientação sobre os trabalhos 3 e 4 e organização do cronograma de trabalhos.	XXXX
16/5	Pesquisa científica: Tema, Questão, Objetivos, Deminitação, Justificava, Introdução.	Aula expositivo-dialogada Entrega do trabalho 1 impresso.	XXXX
23/5	Métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa.	Seminários apresentados pelos alunos sobre técnicas e instrumentos metodológicos específicos (ref. Trabalho 2)	XXXX

30/5	Métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa.	Seminários apresentados pelos alunos sobre técnicas e instrumentos metodológicos específicos. (ref. Trabalho 2: postar no Moodle).	XXXX
6/6	Revisão Sistemática da Literatura (RSL)	Aula expositivo-dialógica.	XXXX
13/6	RSL	Oficina de RSL	XXXX
20/6	Sem aula	Finalização dos trabalhos 3 e 4 pelos discentes	-
27/6	Apresentações dos projetos de projetos.	Seminários apresentados pelos alunos (6 min apresentação + 6 minutos discussão). (Entrega dos trabalhos 3 e 4) Trabalho 3: postar no Moodle Trabalho 4: Impresso.	XXXX

ATIVIDADES AVALIATIVAS

TRABALHO 1 (INDIVIDUAL): Elaborar relatório que situe sua pesquisa em relação a um artigo da literatura (entrega de um relatório impresso em 16/05/2018)

Selecionar nos Anais dos Enancib trabalho que mais se aproxima do tema (e/ou objetivos) de sua dissertação/tese, apresente-o sucintamente, analise e situe sua proposta de pesquisa em relação ao mesmo. Se não existir no Enancib, buscar outro artigo ou trabalho de pesquisa no tema de seu interesse. Informe a(s) questão(ões) de pesquisa, e o objetivo do trabalho selecionado.

TRABALHO 2 (INDIVIDUAL OU EM DUPLA): Seminário sobre métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa em Ciência da Informação (Postar slides no Moodle em 30/05/2017)

Apresentar método e/ou técnica(s) e/ou instrumento(s) de pesquisa em Ciência da Informação, de acordo com a distribuição estabelecida pelos professores.

TRABALHO 3 (INDIVIDUAL): Elaborar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL)

(entrega de um relatório impresso em 27/06/2018)

Realizar uma RSL sobre o seu tema de pesquisa de acordo com conteúdo estudado.

TRABALHO 4 (INDIVIDUAL): Seminário de apresentação do estágio atual do projeto de pesquisa (entrega da proposta impressa em 27/06/2018)

Apresentar sua proposta de pesquisa no estado atual, contemplando, no mínimo: introdução com contexto ligado ao tema, apresentação de uma questão de pesquisa (evidenciando a partir da literatura a lacuna de conhecimento a preencher), a articulação de objetivos de pesquisa coerentes com o problema apresentado, justificativa, fundamentação teórica (somente a estrutura de seções) e o detalhamento dos aspectos metodológicos relacionados à pesquisa, com a caracterização da pesquisa e os procedimentos metodológicos detalhados.

PESOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- a) Trabalho 1 (15%): qualidade e efetividade da apresentação documental e da análise realizada.
- b) Trabalho 2 (15%): qualidade do conteúdo, efetividade da apresentação para a compreensão e apreensão pelos colegas.
- c) Trabalho 3 (30%): qualidade e efetividade da apresentação documental e do conteúdo, considerando os elementos estudados, coerência, a escolha de fontes, termos e resultados obtidos.
- d) Trabalho 4 (40%): qualidade dos elementos requeridos no documento e na apresentação; coerência da proposta de pesquisa, do texto e clareza da apresentação oral e escrita.

Associadas a todos estes itens de avaliação, a assiduidade e a qualidade da participação na disciplina (qualidade das intervenções e da contribuição à discussão) são fatores importantes.

Appendix G12 – Course plan of the course *Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais*

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro Sócio-Econômico
Departamento de Economia e Relações Internacionais

Mestrado em Relações Internacionais

Disciplina: REI 410006 - Epistemologia e metodologia das Relações Internacionais

Professor: XXXX

Ementa

Ciência e método científico. Especificidade das ciências sociais e das Relações Internacionais. As discussões epistemológicas e metodológicas em Relações Internacionais. Métodos de pesquisa em Relações Internacionais.

Objetivos da disciplina

Ao final do curso, espera-se que o aluno esteja apto a:

- (a) compreender a especificidade das Ciências Sociais e suas implicações metodológicas;
- (b) identificar e avaliar criticamente o desenho de pesquisa e a metodologia adotados em trabalhos clássicos;
- (c) escolher e utilizar métodos de pesquisa adequados a seus próprios problemas de pesquisa.

Conteúdo programático

Epistemologia e metodologia

Neste bloco serão examinadas algumas abordagens da filosofia da ciência e algumas interpretações históricas sobre a ciência, com o propósito de introduzir conceitos básicos para a discussão seguinte, sobre a natureza do conhecimento nas ciências sociais. Em seguida será retomado um antigo mas inconcluso debate, sobre a possibilidade de conhecimento empírico nas ciências sociais, na forma como apresentaram-se nos clássicos da sociologia, da política e das relações internacionais.

Métodos de pesquisa

Nesta etapa o propósito é desenvolver no aluno habilidades necessárias para que elabore um problema de pesquisa, selecione métodos de

investigação adequados a diferentes problemas, identifique limitações de cada um deles, e aplique-os adequadamente a sua própria investigação.

Metodologia de ensino

As diferentes competências que se procura estimular ao longo da disciplina serão trabalhadas em dois conjuntos amplos de atividades: (i) o primeiro é a redação de um pré-projeto de pesquisa, acompanhada de atividades de ensino voltadas a auxiliar o aluno nessa tarefa; e (ii) e o segundo é a leitura, interpretação e discussão de textos clássicos sobre epistemologia e metodologia nas Ciências Sociais e Relações Internacionais.

Como cada aula tem 4h de duração, metade do tempo será dedicado à discussão de textos e metade à realização de atividades voltadas à construção do pré-projeto, com raras exceções.

Avaliação

60% Trabalho final, que será um **pré-projeto** contendo os seguintes elementos:

- (a) tema, apresentação do objeto e pergunta de partida (20%);
- (b) revisão de literatura (20%)
- (d) objetivos e metodologia (20%)

40% Atividades de ensino e participação

Todos os alunos deverão realizar as atividades de ensino propostas em sala, que serão avaliadas.

Cronograma

Problema de pesquisa: o que é e como redigir

Objetivos:

- Identificar e avaliar os elementos e a estrutura de um projeto de pesquisa.
- Conhecer a diferença entre assunto, tema e objeto de pesquisa.
- Refletir sobre a delimitação semântica, temporal e geográfica de diferentes propostas de pesquisa.
- Distinguir fatos, eventos e interpretações em textos acadêmicos.
- Reconhecer características de textos dissertativos-argumentativos: coesão, coerência, ênfase.

Atividades e cronograma:

8/8: Leitura e discussão de projetos de pesquisa

15/8: Leitura e discussão de notas de aula (tema de pesquisa + delimitação). Discussão de proposta inicial de tema e análise de sua delimitação.

22/8: Discussão de texto (Elster) e de pesquisa factual

29/8: Entrega da Avaliação 1 e discussão dos resultados

Textos

Obrigatórios:

- Notas de aula

- Projetos de pesquisa

MILNER, H.

ELSTER, J.

De apoio:

DIETERICH, H. (1999).

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1988).

29/8 Teorias da Ciência: visão geral

Objetivos:

Conhecer (i) conceitos e questões básicas da teoria da ciência; (ii) a concepção indutivista e falsificacionista da ciência; (iii) o papel da teoria no trabalho científico.

Atividades:

- Leitura e estudo dirigido de texto

Textos

Obrigatórios:

CHALMERS, Alan F. (1993) *O que é ciência, afinal?*, Cap. I, II, III e IV (60 pg).

Este é um texto que abre a discussão pois apresenta em forma didática alguns dos conceitos que serão trabalhados e discutidos pelos autores seguintes: qual é a natureza da ciência? O que fundamenta a validade de uma proposição? Quais as principais correntes de teoria da ciência?

De apoio:

LUZ, A. M. (2006).

5/9 Regularidades, explicação por leis gerais e o método comparado: John Stuart Mill

Objetivos:

(i) Conhecer com maior profundidade a proposta clássica dos métodos indutivos de John Stuart Mill; (ii) refletir sobre a existência e possibilidade de conhecimento de regularidades e leis gerais na vida social.

Atividades:

- Leitura e estudo dirigido de texto
- (e discussão dos temas do pré-projeto)

*Textos**Obrigatórios:*

MILL, J. S. *Sistema de lógica dedutiva e indutiva: exposição dos princípios da prova e dos métodos de investigação científica (seleção)*, Parte III, cap. I, II, III, IV, V e VIII (40 pg).

De apoio:

HEMPEL, C. G. Explicação científica. *In: Filosofia da Ciência*. São Paulo: Cultrix, 1967. p. 159–172.

12/9 Estruturas sociais e explicação funcional: Émile Durkheim

Objetivos:

Conhecer com maior profundidade a proposta clássica dos métodos indutivos de Durkheim. Este autor apresenta uma visão peculiar e contundente sobre a *ontologia* das ciências sociais, ou os fenômenos do mundo com os quais deveria preocupar-se esse campo do conhecimento, chamados por ele de ‘fatos sociais’. Além disso, Durkheim tem uma contribuição influente para o debate sobre a natureza da *explicação causal* nas ciências sociais – distinta da apresentada por John Stuart Mill e também por Max Weber. Por essas razões, e pela influência de suas considerações sobre importantes teóricos das Relações Internacionais, Durkheim é uma leitura indicada para este tópico.

Atividades:

- Leitura e estudo dirigido de texto
- (e discussão dos temas do pré-projeto)

*Textos**Obrigatórios:*

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*, Cap. 1 e 2 (40 pg).

19/9 Interpretação e individualismo metodológico: Max Weber

Objetivos:

Discutir alguns aspectos metodológicos propostos por Max Weber na obra *Economia e Sociedade*. Por considerar relevante o estudo das causas de *eventos singulares*, Weber considera insuficiente uma explicação nas ciências sociais que se limite a constatar que dois fenômenos regularmente estão associados. Isso seria uma explicação válida nas ciências naturais, mas não nas sociais, por omitir o cerne da ação humana: a intenção, os motivos, que são a causa real das *ações sociais*. Esse é o núcleo da concepção metodológica de Weber, que o distingue de outros autores trabalhados neste curso.

Atividades:

- Estudo dirigido, leitura e discussão de texto

Textos

Obrigatórios:

WEBER, Max. *Economia e sociedade*, v. 1, Cap. 1, pp. 1 a 13 (13 pg).

Complementares:

SEARLE, J. *Mente e cérebro*.

ELSTER, Jon. *Peças e engrenagens das ciências sociais*.

Este autor apresenta uma visão bastante didática, embora não exatamente coincidente com a de Weber, sobre o individualismo metodológico.

GERSHENKRON em *O atraso econômico em perspectiva histórica e outros ensaios*, cap. 9, discute a aplicação de tipologias à história econômica.

26/9 Tópicos sobre História: materialismo histórico

Textos

Obrigatórios:

THOMPSON, E. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar. Ler os cap. VI a IX (48 p.).

Complementares:

CARR, E. H. **O que é história? Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E.H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre História: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

03/10 Tópicos sobre História: Edward Carr

Objetivos:

Conhecer a maneira como discussões sobre epistemologia e metodologia foram incorporadas às Relações Internacionais.

Atividades:

- Leitura e discussão de textos.

Textos

Obrigatórios:

CARR, Edward Hallet. *O que é história?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, Cap. I e IV.

17/10 Espistemologia e metodologia nas RI: algumas leituras

Objetivos:

Conhecer a maneira como discussões sobre epistemologia e metodologia foram incorporadas às Relações Internacionais.

Atividades:

- Leitura e discussão de textos.

Textos

Obrigatórios:

WIGHT, Colin. "Philosophy of Social Science and International Relations". In: Carlsnaes, Walter, Risse, Thomas & Beth A. Simmons (eds.), *Handbook of International Relations*, 2a. ed. Londres: Sage, 2013 p. 29-56.

BULL, H. International Theory: The Case for a Classical Approach. **World Politics**, v. 18, n. 3, p. 361–377, 1966.

17/10 Métodos aplicados: Métodos quantitativos

Objetivos:

Ler e discutir: (i) características; (ii) pontos fortes e limitações; e (iii) os objetivos de *descrição* e análise de *associação* entre dados quantitativos.

Atividades:

- Leitura e discussão de texto: Para essa atividade, sugiro que antes da aula o texto seja discutido em grupos compostos por estudantes com alguma formação estatística na graduação e por outros que não a tenham, para que tentem compreender melhor as técnicas ali utilizadas.

- Atividades de laboratório e exercícios: (ao longo das demais aulas, nas 2 horas finais das aulas): atividades diversas para trabalhar os conteúdos de análise descritiva.

Textos

Obrigatórios:

RODRIG, D. *Has globalization gone too far?*, Cap. IV (18pg).

BUSSAB e MORETI, cap. 1, 2 e 3 (estes serão discutidos ao longo de outras aulas).

De apoio:

ABRANCHES, S. H. H. DE. Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, v. 31, n. 1, p. 5–34, 1988.

24/10 Métodos aplicados: estudos de caso

Objetivos:

Atividades:

- O trabalho de Helen Milner é um excelente texto para discutir a articulação entre o *caso* e a *teoria*, ou entre aquele e proposições com pretensão à generalidade.

- Todos os alunos devem ler o trabalho de Helen Milner. Além disso, metade da turma deverá ler o de Gerring, outra metade o de Eckstein, e outra de Alexander George, para responder à pergunta: (i) o que esse autor considera como ‘estudo de caso’? (ii) o trabalho de Milner enquadra-se na visão por eles defendida e estudo de caso?

Textos

Obrigatórios:

MILNER, H. (1987). *Resisting protectionism*.

GERRING, J. What Is a Case Study and What Is It Good for? **American Political Science Review**, v. 98, n. 2, p. 341–354, 2004.

ECKSTEIN, H. Case studies and theory in political science. *In*: GREENSTEIN, F. E.; POSLBY, N. W. (Eds.). . **Handbook of Political Science**. Massachussets: Adison-Wesley, 1975. v. 7.

GEORGE, A. L. Case studies and theory development: the method of structured, focused comparison. *In*: LAUREN, P. G. (Ed.). . **Diplomacy: new approaches in history, theory, and policy**. New York: The Free Press and Collier Macmillan Publishers, 1979.

31/10 Métodos aplicados: política comparada

Objetivos:

Atividades:

- Nesta aula, retomaremos a leitura de texto que fundamentou o método comparado nas Ciências Sociais, de John Stuart Mill. São poucas páginas em que Mill tenta propor um método para a formulação de *induções* válidas, ainda que dentro de limites e pressupostos muito incertos.

Textos

Obrigatórios:

MILL, John Stuart. *Sistema de lógica indutiva e dedutiva*, cap. VIII e XIX.

14/11 Discussão de trabalhos finais

Appendix G13 – Course plan of the course *Seminário de Dissertação*

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro Socioeconômico
Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais
Mestrado em Relações Internacionais

REI 410012 – Seminário de Dissertação – 2 créditos
Profa. XXXX

2017.2, outubro e novembro, sextas-feiras, 9h-12h (20 e 27/10) e 9h-13h
(24/11)

2018.1, março e abril, horário a confirmar (início possível na semana de
5 de março)

Programa da disciplina

EMENTA

Disciplina que oferece suporte à elaboração do projeto de dissertação. Orientações para a construção do desenho de pesquisa, com ênfase na elaboração da pergunta de partida, o enquadramento teórico e a construção do modelo de análise. Discussão dos projetos de cada um dos estudantes por toda a turma.

OBJETIVOS

- Discutir os elementos do projeto de investigação que levará à dissertação de mestrado
- Refletir criticamente sobre as etapas e as finalidades da pesquisa científica
- Elaborar o projeto de dissertação em diálogo com os colegas

AVALIAÇÃO

Participação – 3,0

Discussão de projeto de colega – 2,0

Elaboração e apresentação do projeto – 5,0

METODOLOGIA

A disciplina será composta por aulas expositivas iniciais e subsequente apresentação e discussão dos projetos de dissertação, com amplo debate em todos os casos.

A participação será avaliada mediante a leitura dos textos indicados e dos projetos dos colegas, a ativa inserção nos debates em aula, a frequência em sala e o uso produtivo e limitado do computador e demais recursos eletrônicos durante as aulas.

A discussão de projeto será avaliada pela capacidade do estudante de tecer comentários críticos e construtivos ao projeto de dissertação que lhe foi indicado a debater, considerando os textos de apoio indicados nesta disciplina e na disciplina de Metodologia e Epistemologia da Pesquisa.

A elaboração e a apresentação do projeto consistirão no desenvolvimento e relato em aula de um documento de 15 a 20 páginas contendo os elementos da pesquisa trabalhados na disciplina. Essa nota levará em conta a primeira versão do projeto, a apresentação oral e a versão final do projeto. Entrega da primeira versão impressa ao professor (deixando no escaninho da profa. Clarissa Dri no Departamento de Economia e Relações Internacionais) e por email à turma uma semana antes da data de apresentação em sala. Cada dia de atraso na entrega implicará em um desconto de cinco décimos (0,5) na nota final.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Aula 1, 20/10, 9h-12h. Elementos do projeto de dissertação. Sala CSE 101.

Apresentação e debate dos elementos centrais de um projeto de pesquisa.

Aula 2, 27/10, 9h-12h. Finalidades da investigação científica. Sala CSE 101.
--

Debate sobre os protocolos, os objetivos e os impactos políticos, econômicos e sociais da pesquisa. ABNT, neutralidade e produtividade.

Leitura obrigatória:

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. p. 16-85.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 113-193.

Aula 3, 24/11, 9h-13h. Entrega e discussão do esboço do projeto de dissertação. Sala CNM 204.

Entrega de um esboço do projeto de pesquisa em no máximo 3 páginas, contendo tema, problema, marco teórico e hipóteses. Discussão individualizada de 15 minutos com a professora.

Leitura obrigatória:

GEDDES, Barbara. *Paradigms and sand castles: theory building and research design in comparative politics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003. p. 27-88.

Aulas 4 a 8. Março e abril de 2018, datas a confirmar.

Apresentação e discussão dos projetos individuais por toda a turma. Metodologia: 10-15 minutos para apresentação do autor do projeto, 10 minutos para debate pelo colega indicado, 10 minutos para comentários da professora e 20-25 minutos para debate da turma.

BIBLIOGRAFIA INDICADA

ANDREU, Anne-Sophie; LEVY, Aldo. *Guide du mémoire*. Paris: Gualino, 1998.

ARBORIO, Anne-Marie ; FOURNIER, Pierre. *L'observation directe*. 2.ed. Paris: Armand Collin, 2005.

BEACH, Derek; PEDERSEN, Rasmu. *Process-tracing methods: foundations and guidelines*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2013.

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. *L'entretien*. 2.ed. Paris: Armand Collin, 2007.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BURGESS, Robert. *In the field: an introduction to field research*. Londres: Routledge, 1984.

COMBESSIE, Jean-Claude. *La méthode en sociologie*. 4. ed. Paris: La Découverte, 2003.

DEMO, Pedro. *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo: ALMED, 1985.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIETRICH, Heinz. *Novo guia para a pesquisa científica*. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. 25. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- GEDDES, Barbara. *Paradigms and sand castles: theory building and research design in comparative politics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- GEORGE, Alexander; BENNETT, Andrew. *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press, 2004.
- HANTRAIS, Linda. *International comparative research: theory, methods and practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- JOHNSON, Janet; REYNOLDS, H.; MYCOFF, Jason. *Political science research methods*. 8. ed. Londres: SAGE, 2015.
- LANDMAN, Todd. *Issues and methods in comparative politics: an introduction*. 3. ed. Londres: Routledge, 2008.
- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2. ed. Londres: SAGE, 2002.
- MOSLEY, Layana (ed). *Interview research in political science*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.
- PRIOR, Lindsay. *Using documents in social research*. Londres: SAGE, 2003.
- SEILER, Daniel-Louis. *La méthode comparative en science politique*. Paris : Armand Collin, 2004.
- SILVERMAN, David. *Interpreting qualitative data*. 3. ed. Londres: SAGE, 2006.
- SKOCPOL, Theda; SOMERS, Margaret. The uses of comparative history in macrosocial inquiry. *Comparative Studies in Society and History*, v. 22, n. 2, 1980, p. 174-197.
- YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- WATERS, Lindsay. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: UNESP, 2006.
- WILLIAM, Goode; HATT, Paul. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

Appendix G14 – Course plan of the course *Metodologia da Pesquisa em Jornalismo*

Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão Programa de Pós-Graduação em Jornalismo

PROGRAMA e PLANO DE ENSINO

PROFESSOR
XXXX



(A):

SEMESTRE: março-junho
2018

1. IDENTIFICAÇÃO DA PLINA

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	HORÁRIO	SALA
JOR 7002	Metodologia de pesquisa em Jornalismo	Obrigatória 4C	60 h	3 ^a . 14h00 – 17h40	— 2 ^o andar

2. EMENTA

Conhecimento e campo científico. Campo epistêmico da pesquisa em Jornalismo. Jornalismo como objeto de pesquisa. Contribuições interdisciplinares. Métodos e técnicas de investigação. Questões teórico-metodológicas da construção de objetos de estudo. Características do texto acadêmico. Articulações e delimitações de projetos.

3. OBJETIVOS

Analisar os pressupostos e rever paradigmas do conhecimento científico; discutir contribuições interdisciplinares para a pesquisa do jornalismo; identificar os principais métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa utilizados no campo do Jornalismo; conhecer as etapas da pesquisa científica e fazer a reelaboração do projeto de dissertação, com destaque para perspectivas epistemológicas, construção do objeto de pesquisa e opções de procedimentos metodológicos.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade 1

★ O MÉTODO E O CONHECIMENTO: ciência e saber; a natureza do conhecimento; o campo científico; perspectiva epistemológica; o ofício do pesquisador.

Unidade 2

★ PESQUISA EM JORNALISMO: condições sociais de produção; paradigmas científicos; contribuições interdisciplinares; campo científico e campo epistêmico; jornalismo como objeto de estudo.

+ RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: instâncias epistemológica, teórica, metódica e técnica

Unidade 3

★ 3.1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: instâncias epistemológica, teórica, metódica e técnica

★ 3.2 OS MÉTODOS / AS TÉCNICAS: pesquisa quantitativa e qualitativa no campo do jornalismo.

★ 3.3 PESQUISA EM ANDAMENTO: elaboração do título, resumo, justificativas / contextualização; formulação do objeto de estudo / problema de pesquisa, objetivos (geral e específicos), hipótese, objeto empírico, corpus, procedimentos metodológicos; conceitos principais, referencial teórico X revisão de literatura; estrutura dos capítulos/sumário.

5. METODOLOGIA

Aulas expositivas a partir de leituras obrigatórias e complementares. Atividades de investigação sobre produções acadêmicas concluídas de modo a observar sistematizações (estrutura, organização, métodos, referenciais teóricos, objetos empíricos etc.). Práticas de orientação para estruturação da pesquisa em andamento.

6. AVALIAÇÃO

(a) Entrega e discussão em sala de trabalho de *Reconstrução metodológica* de uma dissertação/tese (10% da nota).
 (b) Entrega do trabalho de *Construção Metodológica* da própria pesquisa em andamento (= Estrutura da Pesquisa em tópicos curtos), com apresentação em sala (30% da nota).
 (c) Entrega da versão inicial do texto da *Introdução*, acompanhada de pequena revisão de literatura e levantamento bibliográfico (materiais para qualificação) (60% da nota).

7. BIBLIOGRAFIA

7.1 Leitura obrigatória

- BOURDIEU, P. *O ofício de sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRAGA, J. L. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. *Revista E-Compós*, v. 14 n. 1, jan-abr 2011.
- PESQUISA empírica em comunicação*. José Luiz Braga, Maria Immacolata Vassalo de Lopes, Luiz Claudio Martino (orgs). São Paulo: Paulus, 2010. Livro Compós 2010.
- DUARTE, J.; Barros, A. (orgs.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. São Paulo: Atlas, 2006.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. São Paulo: Unesp, 2011.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- JORNALISMO contemporâneo: figurações, impasses e perspectivas*. SILVA, G. et al. (orgs). Salvador: EDUFBA, 2011.
- LAGO, C.; BENETTI, M. (orgs.) *Metodologia da pesquisa em jornalismo*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOPES, M. I. V. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Loyola, 2003.
- PESQUISA em Comunicação: metodologias e práticas acadêmicas / org.* Cláudia Peixoto de Moura, Maria Immacolata Vassalo de Lopes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker, 2001.
- SILVA, G. Sobre a imaterialidade do objeto de estudo do jornalismo. *Revista e-compos*, vol.12, nº.2, mai/ago. 2009.
- SILVA, G.; CARVALHO, E.; ASSIS, I.; BARCELOS, M. Metodologias de pesquisa em jornalismo 100 dissertações POSJOR. *Revista Estudos em Jornalismo e Mídia*, v. 14, n.2, jul/dez. 2017.
- WALLERSTEIN, I. *Para abrir as Ciências Sociais*. (Comissão Gulbenkian para Reestruturação das Ciências Sociais). São Paulo: Cortez Editora, 1996.

7.2 Leitura complementar

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023/ago. 2002. Informação e documentação. Referências. Elaboração. Rio de Janeiro: 2002.
- BACHELARD, G. *A Epistemologia*. São Paulo: Ed. 70, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 2004. 3ª Ed.
- BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: Ed. da USFC, 2008.
- BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2011.

- DENKER, Ada de Freitas. DA VIÁ, Sarah Chucid. *Pesquisa empírica em Ciências Humanas (com ênfase em comunicação)*. São Paulo: Futura, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica / Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *Linha d'Água*, n.25 (2), p.307-329, São Paulo, 2012.
- GOFFMAN, Erving. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Editora Vozes. 2012.
- JACKS, Nilda (coord.), MENEZES, D. e PIEDRAS, E. *Meios e audiências; a emergência dos estudos de recepção no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2006.
- JENSEN, K.B. E JANKOWSKI, N.W. (Eds.). *Metodologias cualitativas de investigación em comunicación de masas*. Barcelona: Bosch, 1993.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- NAFZIGER, Ralph and WILKERSON, Marcus. *An introduction to journalism research*. New York, Greenwood Press, 1968.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso – Princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- OROZCO GOMES, Guillermo. *La investigación en Comunicación desde la perspectiva cualitativa*. La Plata, Un. Nacional de la Plata, 1996.
- POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- WILTON, Mauro (org.) *Recepção mediática e espaço público: novos olhares*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- YING, Robert K. *Estudo de Casa. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

8. CRONOGRAMA

<p>1ª aula 06 MAR</p>	<p>Apresentação do Plano de Ensino, comentários sobre bibliografia, planejamento das atividades, projetos de pesquisa da turma</p>	<p>AULA DE BERTURA "Consciência metodológica como segurança e liberdade na pesquisa"</p> <p>PRIMEIRO TEMPO (14h00-15h40): Unidade 1 ★SILVA, G. Sobre a imaterialidade do objeto de estudo do jornalismo. (E-Compós, 2009). PDF</p> <p>SEGUNDO TEMPO (16h00-17h40): Unidade 2 ★LOPES, M. Immacolata Vassalo de. <i>Pesquisa em comunicação</i>. (cap. V 113-118)</p> <p>*Apresentação do modelo de RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA</p>
<p>2ª aula 13 MAR</p>	<p>Unidade 1 (PRIMEIRO TEMPO) O MÉTODO E O CONHECIMENTO: ciência e saber; a natureza do conhecimento; o campo científico; perspectiva epistemológica; o ofício do pesquisador.</p> <p>Unidade 2 (SEGUNDO TEMPO) PESQUISA EM JORNALISMO: condições sociais de produção; paradigmas científicos; contribuições interdisciplinares; campo</p>	<p>PRIMEIRO TEMPO (14h00-15h40): Unidade 1 ★FOUCAULT, M. <i>Arqueologia do saber</i> [214-236]</p> <p>SEGUNDO TEMPO (16h00-17h40): Unidade 2 *EXERCÍCIO 1 / DOUTORANDOS RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA (análise e discussão)</p>

	científico e campo epistêmico; jornalismo como objeto de estudo. + RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: instâncias epistemológica, teórica, metódica e técnica	
3ª aula 20 MAR	... Unidade 1 / ... Unidade 2	PRIMEIRO TEMPO (14h00-15h40): Unidade 1 ★ WALLERSTEIN, I. <i>Para abrir as ciências sociais</i> (relatório da Comissão Gulbenkian) [55-101] SEGUNDO TEMPO (16h00-17h40): Unidade 2 *EXERCÍCIO 2 / DOUTORANDOS RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA (análise e discussão)
4ª aula 27 MAR	... Unidade 1 / ... Unidade 2	PRIMEIRO TEMPO (14h00-15h40): Unidade 1 ★ FEYERABEND, P. <i>Contra o método</i> [31-47] ★ BOURDIEU, P. <i>O ofício de sociólogo</i> [9-44] [comentar texto BOURDIEU, P. "O campo científico"]
5ª aula 03 ABR	... Unidade 1 / ... Unidade 2 ★ GS enviar exemplos de ESTRUTURA DA PESQUISA (ESQUELETO) FECHAMENTO I: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (livros, capítulos de livro, artigo de periódico científico, artigo de anais de congresso, dissertação, tese)	PRIMEIRO TEMPO (14h00-15h40): Unidade 1 ★ BRAGA, J. L. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões (E-Compós, 2011). PDF SEGUNDO TEMPO (16h00-17h40): Unidade 2 ★ BRAGA, J. L. "Planejar é replanejar" (Jornada Discente de 2011) VIDEO
6ª aula 10 ABR	Unidade 3 (PRIMEIRO TEMPO) 3.1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: instâncias epistemológica, teórica, metódica e técnica	PRIMEIRO TEMPO (14h00-15h40): LOPES, M. Immacolata V. <i>Pesquisa em comunicação</i> . (89-163). TEORIA DA PESQUISA: as instâncias epistemológica, teórica, metódica e técnica. [CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA] SEGUNDO TEMPO (16h00-17h40): ★ SILVA, G.; CARVALHO, E.; ASSIS, I.; BARCELOS, M. Metodologias de pesquisa em jornalismo – 100 dissertações do POSJOR
7ª aula 17 ABR	AULA ESPECIAL: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	Oficina em sala [levar rascunho de estrutura da sua pesquisa]
8ª aula 24 MAI	... Unidade 3 3.2 OS MÉTODOS / AS TÉCNICAS: pesquisa quantitativa e qualitativa no campo do jornalismo [pesquisa bibliográfica, análise estatística, análise documental, pesquisa de opinião, etnografia, <i>newsmaking</i> , análise de conteúdo, estudo de caso, história oral, análise de discurso, análise da narrativa, análise semiótica, análise de imagem, estudos de recepção]	ANÁLISE DE CONTEÚDO ESTUDO DE CASO ANÁLISE DE DISCURSO (ADF + ACD) ANÁLISE DE ENQUADRAMENTO e outros (ver interesse da turma) [apresentação com doutorandos]
9ª aula 18 MAIO	FERIADO	[não haverá aula] FECHAMENTO II: ESTRUTURA DA PESQUISA

10ª aula 08 MAI	... Unidade 3	ANÁLISE DE CONTEÚDO ESTUDO DE CASO ANÁLISE DE DISCURSO (ADF + ACD) ANÁLISE DE ENQUADRAMENTO e outros (ver interesse da turma) [apresentação com doutorandos]
11ª aula 15 MAI	... Unidade 3 3.3 PESQUISA EM ANDAMENTO: [elaboração do título, resumo, justificativas/contextualização; formulação do objeto de estudo/problema de pesquisa, objetivos (geral e específicos), hipótese, objeto empírico, corpus, procedimentos metodológicos; conceitos principais, referencial teórico X revisão de literatura; estrutura dos capítulos/sumário]	PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA com as pesquisas em andamento nesta turma [devolução ESTRUTURA DA PESQUISA] [revisão para tirar dúvidas]
12ª aula 22MAI	... Unidade 3 ★GS enviar exemplos de introdução	PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA com as pesquisas em andamento nesta turma
13ª aula 29 MAI	... Unidade 3 ★Orientações sobre trabalho final	PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA com as pesquisas em andamento nesta turma
14ª aula 05 JUN	[não haverá aula]	[professora participa do Encontro de COMPÓS]
15ª aula 12 JUN	... Unidade 3	PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA com as pesquisas em andamento nesta turma
16ª aula 19 JUN	FECHAMENTO III : TEXTO REVISIONAL SOBRE ESTUDOS ANTERIORES (SOBRE TEORIA OU CONCEITO CENTRAL E/OU SOBRE ESTUDOS EMPÍRICOS RELACIONADOS À SUA PESQUISA)	PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA com as pesquisas em andamento nesta turma [pareceres sobre os trabalhos finais até 30jun]
17ª aula 26 JUN	★ AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA	

Appendix G15 – Course plan of the course *Fundamentos Teórico- Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem*

PLANO DE ENSINO

Disciplina: NFR 3310000 - Fundamentos Teórico-Metodológicos para Pesquisa em saúde e enfermagem

Professores Responsáveis: XXXX

Créditos: 4

Semestre: 2018/1

Ementa:

O pensamento científico. A epistemologia e a história da Ciência. A pesquisa como instrumento de intervenção na realidade. Delineamentos de pesquisa. Estudos qualitativos e quantitativos em enfermagem e em saúde. Etapas gerais da investigação científica. Ética na pesquisa.

Objetivos:

Objetivos Gerais

Contribuir para a construção de projetos de pesquisa e/ou intervenção na área da saúde e enfermagem, permitindo aos mestrandos aprofundar seus conhecimentos na elaboração de projetos.

Estabelecer, mediante o debate, acordos semânticos, técnicos e metodológicos, que permitam a discussão científica entre pessoas de diferentes procedências acadêmicas e posições político ideológicas.

Objetivos específicos

Proporcionar aos mestrandos a aquisição de conhecimentos necessários para a elaboração de projetos de pesquisa;

Desencadear discussões ético-políticas acerca da pesquisa na área da saúde e da Enfermagem; Contribuir para a compreensão do processo lógico do conhecimento científico;

Introduzir o conhecimento sobre as correntes epistemológicas que influenciam a pesquisa em saúde;

Introduzir o conhecimento dos principais métodos de pesquisa em enfermagem e em saúde; Contribuir no processo de construção de um projeto de pesquisa, articulado ao trabalho final do curso;

Possibilitar e estimular nos mestrandos as suas potencialidades para expor idéias e sustentá-las;

Conteúdo:

- a) A construção do conhecimento em Enfermagem e saúde. Os diferentes caminhos na construção do conhecimento. O processo lógico do conhecimento científico. O conhecimento como base da prática social e vice-versa.
- b) Os diferentes paradigmas na produção do conhecimento científico. Quantitativo X Qualitativo. O método científico. Tipos de Pesquisa.
- c) Pesquisa Quantitativa: principais delineamentos
- d) Pesquisa Qualitativa: principais delineamentos
- e) A estrutura de um projeto de pesquisa, enfatizando o problema, o(s) objeto(s), os objetivos.
- f) O marco teórico/marco referencial e a revisão de literatura.
- g) O método. A escolha do método. Aspectos éticos da pesquisa.

Metodologia:

A aprendizagem da disciplina se dará em dois momentos distintos:

- o primeiro está baseado em sessões teóricas e práticas, onde os estudantes participarão de forma ativa nas aulas expositivas e dialogadas, exposições individuais e grupais, debates e seminários.

- no segundo momento da disciplina, os mestrandos exercitarão as habilidades necessárias para propor um projeto de pesquisa, que consistirá da apresentação e discussão do projeto individual de pesquisa, proposto pelo aluno, com ajustes realizados ao longo da disciplina, e em acordo com seu orientador.

Ao longo do primeiro momento da disciplina, os mestrandos, a partir das discussões e leituras constroem/reconstroem seus projetos preliminares de pesquisa: problematização, justificativa, questão de pesquisa, objetivos, revisão inicial da literatura. No segundo momento, os projetos serão discutidos sob forma de seminário. Cada mestrando apresentará o seu projeto, em 10 minutos e terá mais 20 minutos para discussão, análise e crítica com a banca selecionada (colegas serão convidados a participar). Cada aluno também exercerá o papel de examinador de um dos projetos. Os alunos deverão entregar na data a ser combinada em sala de aula, geralmente na semana anterior ao começo das apresentações, duas cópias do projeto preliminar, uma para cada examinador.

Cronograma/Atividades previstas:

DATA	ATIVIDADE/CONTEUDO	MÉTODO	LEITURA RECOMENDADA
27/02 14:00 - 18:00	Sessão 1: Introdução à disciplina: apresentação e discussão do Plano de Ensino, apresentação dos professores e alunos. Sessão 2: A construção do conhecimento em Enfermagem e saúde. Os diferentes caminhos na construção do conhecimento. O processo lógico do conhecimento científico. O conhecimento como base da prática social e vice-versa.	Aula expositiva dialogada	CRESWELL, J.W. Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto alegre, ARTMED Editora, 2010. p. 25-47 MINAYO, MC de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em

<p>06/03 14:00 - 18:00</p>	<p>Sessão 3: Os diferentes paradigmas na produção do conhecimento científico. Quantitativo X Qualitativo. O método científico.</p>	<p>Aula expositiva dialogada</p>	<p>SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. <i>Formulação de Problema Quantitativo</i>. In: SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. <i>Metodologia de Pesquisa</i>. Porto Alegre: Penso. 2013. p. 60-72. SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. <i>Início do processo qualitativo: formulação do problema, revisão da literatura, surgimento das hipóteses e imersão no campo</i>. In: SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. <i>Metodologia de Pesquisa</i>. Porto Alegre: Penso. 2013. p. 374-81. ANDREWS, T. <i>Assuntos Ontológicos na Pesquisa Qualitativa em Enfermagem</i>. <i>Texto Contexto Enferm</i>. 2016. Volume 25, Número 3, Editorial. BENJUMEA, C de La C. <i>La Calidad de La Investigación Cualitativa: de Evaluarla a Lograrla</i>. <i>Texto Contexto Enferm</i>.</p>
--------------------------------	--	----------------------------------	--

<p>13/03 14:00 - 18:00</p>	<p>Sessão 4: Projeto de pesquisa: ênfase no problema e nos objetivos</p>	<p>Aula expositiva dialogada Os mestrandos trarão uma versão preliminar de sua pergunta de pesquisa e dos objetivos do estudo e apresentarão aos colegas e professores (10 minutos) para discussão (10</p>	<p>KOCHE, J.C. Fundamentos de metodologia científica – teoria da ciência e prática de pesquisa. 17ª ed. Petrópolis, Vozes, 2001. p.23-88 POLIT, D.F.; BECK, C. T. Problemas, questões e hipóteses de pesquisa. In: POLIT, D.F.; BECK, C. T. Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. 7 Ed., Porto Alegre: Idem anterior</p>
<p>20/03 14:00 - 18:00</p>	<p>Continuação Sessão 4: Projeto de pesquisa: ênfase no problema e nos objetivos</p>	<p>Os mestrandos trarão uma versão preliminar de sua pergunta de pesquisa e dos objetivos do estudo e apresentarão aos colegas e professores (10 minutos) para</p>	<p>Idem anterior</p>

27/03 14:00 - 18:00	Sessão 5: Revisão de Literatura: narrativa, sistemática e integrativa	Aula expositiva dialogada com discussão dos textos indicados para leitura e atividade em grupo em sala de aula	GALVÃO, C. M.; SAWADA, N.O.; TREVIZAN, M. A. Revisão Sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da Enfermagem. Rev. Latino-am Enfermagem. 2004. Volume 12, Número 3, p. 549-56. MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto & Contexto Enfermagem. 2008. Volume 17, Número 4, p. 758-64. POLIT, D.F; BECK, C. T. Revisão de literatura: localização e análise de evidências. In: POLIT, D.F.; BECK, C. T. Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. 7
03/04 14:00 - 18:00	Continuação da Sessão 5: Acesso a base de dados	Aula Prática	Idem anterior
10/04 14:00 - 18:00	Elaboração e aprimoramento da questão norteadora, objetivos e revisão de literatura -	Elaboração e aprimoramento da questão norteadora, objetivos e revisão de literatura	Todos os textos recomendados até o momento

<p>17/04 14:00 - 18:00</p>	<p>Sessão 6: O marco teórico/referencial/conceitual</p>	<p>Aula expositiva dialogada e cada aluno (individualmente) fará uma apresentação inicial do marco referencial proposto no seu projeto de pesquisa</p>	<p>POLIT, D.F.; BECK, C. T. Estruturas Teóricas e Conceituais. In: POLIT, D.F.; BECK, C. T. Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. 7 Ed., Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 221-245. ROCHA, P.K.; PRADO, M.L. Modelo de Cuidado Que ES y como elaborarlo?. Index de Enfermería. Vol 17, número 02. 2008. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962008000200011&script=sd_arttext. Acesso em: 18 de Dezembro de 2016. SILVA, A.L.; ARRUDA, E. N. Referenciais com Base em Diferentes Paradigmas: problema ou solução para a prática de</p>
<p>24/04 14:00 - 18:00</p>	<p>Sessão 7: Aspectos éticos da pesquisa Apresentação da Plataforma Brasil: utilizar um projeto exemplo para discurrir acerca etapas</p>	<p>Aula expositiva dialogada com discussão dos textos indicados para leitura.</p>	<p>PETER, E. Enfermeiros: um Recurso Pouco Explorado de Ética em Pesquisa. Texto & Contexto Enfermagem. 2017. Volume 26, Número 3. Editorial. CRAGOE, N.G. Oversight: Community vulnerabilities in the blind spot of research ethics. Research Ethics. 2017. Available: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1747016117739936. p. 1-</p>
<p>08/05 14:00 - 18:00</p>	<p>Preparo da apresentação da proposta de pesquisa (problematização, justificativa, pergunta de pesquisa e revisão inicial de</p>	<p>Preparo da apresentação da proposta de pesquisa (problematização, justificativa, pergunta de pesquisa e revisão inicial de literatura) – dispersão</p>	<p>Todos os textos recomendados até o momento</p>

15/05 14.00 - 18.00	Sessão 8: Apresentação da proposta da pesquisa (problematização, justificativa, pergunta de pesquisa e revisão inicial de	Ao longo do primeiro momento da disciplina, os mestrandos, a partir das discussões e leituras constroem/reconstroem seus projetos preliminares de pesquisa: problematização, justificativa, questão de pesquisa, objetivos, revisão inicial da literatura. Neste segundo momento, os projetos serão discutidos sob forma de seminário. Cada mestrando apresentará o seu projeto, em 10 minutos e terá mais 20 minutos para discussão, análise e crítica com a banca selecionada. Serão quatro sessões para este momento. Em cada sessão serão apresentados até cinco trabalhos. No dia da apresentação os orientadores serão convidados a participar. Cada aluno também exercerá o papel de examinador de um	Todas
22/05 14.00 - 18.00	Continuação Sessão 8: Apresentação da proposta da pesquisa (problematização, justificativa, pergunta de pesquisa e revisão	Idem anterior	Todas
29/05 14.00 - 18.00	Continuação Sessão 8: Apresentação da proposta da pesquisa (problematização, justificativa, pergunta de pesquisa e revisão	Idem anterior	Todas
05/06 14.00 - 18.00	Continuação Sessão 8: Apresentação da proposta da pesquisa (problematização, justificativa, pergunta de pesquisa e revisão	Idem anterior	Todas
12/06 14.00 - 18.00	Continuação Sessão 8: Apresentação da proposta da pesquisa (problematização, justificativa, pergunta de pesquisa e revisão inicial de literatura) Avaliação da disciplina: dinâmica pedagógica da disciplina; os conhecimentos adquiridos, avaliação do método	Idem anterior Discussão geral e preenchimento pelos alunos de documento de avaliação da disciplina	Todas

Avaliação:

Nas avaliações da disciplina busca-se analisar o processo de construção de conhecimento do aluno. Para tanto a avaliação estrutura-se da seguinte forma:

- 1) apresentação (escrita e oral) do projeto preliminar de pesquisa individual (peso 5);
- 2) participação nas sessões previstas no calendário e nos grupos de trabalho para apresentação de abordagens metodológicas (peso 2);
- 3) arguição e análise do projeto do colega (peso 2);
- 4) análises críticas acerca das leituras efetuadas e participação ativa durante as aulas (peso 1)

Bibliografia Obrigatória:

1. ANDREWS, T. Assuntos Ontológicos na Pesquisa Qualitativa em Enfermagem. Texto Contexto Enferm. 2016. Volume 25, Número 3, Editorial.
2. BENJUMEA, C de La C. La Calidad de La Investigación Cualitativa: de Evaluarla a Lograrla. Texto Contexto Enferm. 2015, jul-set, Volume 24, Número 3, p. 883-90.
3. CRAGOE, N.G. Oversight: Community vulnerabilities in the blind spot of research ethics. Research Ethics. 2017. Available: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1747016117739936>. p. 1-15.
4. CRESWELL, J.W. Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto alegre, ARTMED Editora, 2010. p. 25-47
5. GALVÃO, C. M.; SAWADA, N.O.; TREVIZAN, M. A. Revisão Sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da Enfermagem. Rev. Latino-am Enfermagem. 2004. Volume 12, Número 3, p. 549-56.

6. KÖCHE, J.C. Fundamentos de metodologia científica – teoria da ciência e prática de pesquisa. 17ª ed. Petrópolis, Vozes, 2001. p.23-88
7. MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*. 2008. Volume 17, Número 4, p. 758-64.
8. MINAYO, MC de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
9. PADILHA, M. I. C. S.; RAMOS, F. R. S.; BORENSTEIN, M. S.; MARTINS, C.R. A responsabilidade do Pesquisador ou sobre o que Dizemos acerca da Ética em Pesquisa. *Texto & Contexto Enfermagem*. 2005, Volume 14, Número 1, p. 98-105.
10. PETER, E. Enfermeiros: um Recurso Pouco Explorado de Ética em Pesquisa. *Texto & Contexto Enfermagem*. 2017. Volume 26, Número 3. Editorial.
11. POLIT, D.F; BECK, C. T. Estruturas Teóricas e Conceituais. In: POLIT, D.F.; BECK, C. T. Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. 7 Ed., Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 221-245.
12. POLIT, D.F; BECK, C. T. Problemas, questões e hipóteses de pesquisa. In: POLIT, D.F.; BECK, C. T. Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. 7 Ed., Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 198-220.
13. POLIT, D.F; BECK, C. T. Revisão de literatura: localização e análise de evidências. In: POLIT, D.F.; BECK, C. T. Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. 7 Ed., Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 196-220.
14. ROCHA, P.K.; PRADO, M.L. Modelo de Cuidado Qué ES y como elaborarlo?. *Index de Enfermería*. Vol 17, número 02. 2008. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962008000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 18 de Dezembro de 2016.
15. SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. Início do processo qualitativo: formulação do problema, revisão da literatura, surgimento das hipóteses e imersão no campo . In: SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. Metodologia de Pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 374-81.
16. SILVA A.L.; ARRUDA, E. N. Referenciais com Base em Diferentes Paradigmas: problema ou solução para a prática de Enfermagem?. *Texto & Contexto Enfermagem*. 1993. Volume 02, Número 01, p. 82 – 92.

Bibliografia Complementar (outras poderão ser indicadas ao longo da disciplina):

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: 6 Ed, 2011.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmen Bookman, 2006.
- FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GIBBS, G. Análise de dados quantitativos. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HULLEY, S.B. et al. Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- KÖCHE, J.C. Fundamentos de metodologia científica. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LOBIONDO-WOOD, G; HABER, J. Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- MINAYO, M.C.S Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Qualitativa*. 2017, Volume 5, Número 7, p. 01-12.
- MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. Caminhos do pensamento: epidemiologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.
- PADILHA, M. I. C. S.; RAMOS, F. R. S.; BORENSTEIN, M. S.; MARTINS, C.R. A responsabilidade do Pesquisador ou sobre o que Dizemos acerca da Ética em Pesquisa. *Texto & Contexto Enfermagem*. 2005, Volume 14, Número 1, p. 98-105.

- RAMOS, F.R.S.; BREHMER, L.C.F.; VARGAS, M.A.O.; TROMBETTA, A.P.; SILVERA, L.R.; DRAGO L. Ethical conflicts and the process of reflection in undergraduate nursing students in Brazil. *Nursing Ethics*. 2015. Volume 22, Número 4, p. 428-39.
- SETIA, M. S. Methodology Series Module 10: Qualitative Health Research. *Indian J Dermatol*. 2017, Volume 62, Número 4, p. 367-370.
- SILVA, Í. R., et al. Conexões entre pesquisa e assistência: desafios emergentes para a ciência, a inovação e a tecnologia na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*. 2017, Volume 26, Número 4, p. e2470016.

Appendix G16 – Course plan of the course *Metodologia da Pesquisa em Educação Física*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE ENSINO – 2017-2

1. IDENTIFICAÇÃO:

Disciplina: Metodologia da Pesquisa em Educação Física

Número de Créditos: 04 Créditos

Carga Horária Total: 54 horas/aula

Professores: XXXX e XXXX

2. EMENTA:

Pesquisa em Educação Física: abordagens quantitativas e qualitativas. Tipos, estratégias e etapas de investigação. Construção e testagem de instrumentos. Preparação de projetos e relatórios.

3. OBJETIVOS:

- Estimular o desenvolvimento de atitude investigativa e a prática de pesquisa nas diferentes áreas de concentração do curso de mestrado em Educação Física;
- Conhecer e compreender os diferentes paradigmas que sustentam a realização de pesquisas nas diferentes comunidades científicas da área de Educação Física;
- Revisar e discutir os conteúdos de metodologia da investigação científica aplicados na área de Educação Física;
- Analisar projetos e relatórios de pesquisas na área de Educação Física;
- Auxiliar na elaboração do projeto de dissertação de mestrado em Educação Física.

4. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- 4.1. Paradigmas de pesquisa e as comunidades científicas na área de Educação Física**
- 4.2. Tipos ou Modelos de Investigação na área de Educação Física**
- 4.3. População e Amostra: estratégias de seleção
- 4.4. Construção e testagem de instrumentos de medida
- 4.5. Técnicas para obtenção de dados**
- 4.6. Projetos e relatórios de investigação: etapas de elaboração, elementos constitutivos e critérios de avaliação

4.7 Abordagem qualitativa na Educação Física

5. METODOLOGIA

A disciplina será desenvolvida através de aulas expositivas-dialogadas, análise de relatórios de pesquisas, análise de projetos de investigação, estudos individuais e em grupos, exercícios em grupo.

6. CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

- 1) Construção e validação de um instrumento de medida (0,0 a 10,0)
- 2) Projeto de Pesquisa (0,0 a 10,0)
- 3) Avaliação de dois Projetos (matriz de avaliação) - (0,0 a 10,0) - alunos peso 1, professor peso 3

Cada projeto será avaliado por dois membros, sendo previamente sorteados.

Conceito final mediante a nota obtida pela média aritmética simples das cinco avaliações, para emissão dos conceitos, sendo 10,0 a 9,0 conceito **A**; 8,9 a 7,0 conceito **B**; 6,9 a 6,0 conceito **C**; menos que 6,0 conceito **D**.
Frequência mínima de 75%.

7. CRONOGRAMA

Data	Conteúdo	Alunos
06/06	Apresentação do Plano de Ensino; discussão do critério de avaliação; sorteio das bancas; sorteio do dia de apresentação dos projetos. Organização do fórum de pesquisa (mesa redonda 1 e mesa redonda 2). Tópicos inerentes ao projeto e ao relatório de pesquisa.	
13/06	Estrutura do projeto de pesquisa: Introdução; Problema; Objetivos; Hipóteses; Definição de termos; Definição de Variáveis.	
20/06	Revisão de Literatura e Revisão sistemática	
27/06	Método: População e amostra; Instrumento de medida; Coleta de dados; Procedimentos para a coleta dos dados; Cronograma de Execução; Resultados e Discussão; Conclusões.	
04/07	Análise de dados qualitativos e	

	quantitativos Validação de instrumento de pesquisa	
11/07	Instrumentos de pesquisa	
17/07 a 28/07	Intervalo	25/07-Entrega dos projetos p/ 01/08
01/08	Apresentação de Projetos	
08/08	Fórum de pesquisa	Entrega dos projetos p/ 15/08
15/08	Apresentação de Projetos	Entrega dos projetos p/ 22/08
22/08	Apresentação de Projetos	Entrega dos projetos p/ 29/08
29/08	Apresentação de Projetos	
05/09	Apresentação dos instrumentos validados.	

8. LIVRO TEXTO

SANTOS, S.G. (org.) **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, 240p.

SANTOS, S.G., MORETTI-PIRES, R.O (org.) **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012, 237p.

9. BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, L. R., PAIXÃO, L., FERNANDES, L.M., DELUIZ, N. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações monografias**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Tradução: Flávia Maria Sant'Anna. Globo: Porto Alegre, 1976.

CAMPBELL, D. T., STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: EPU, 1979.

- CAPRARA, A. Uma abordagem hermenêutica da relação saúde-doença. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.4, p.923-931, jul-ago, 2003.
- CARVALHO, I C.M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho 2003.
- CERVO, A.L., BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2.ed. Rio de Janeiro: Record. 1998.
- ECO, H. **Como se faz uma tese**. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento experimental**. São Paulo: EPU, 1979.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1998.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1986.
- LODI, J. B. **A entrevista : teoria e prática**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- LUDKE, M., ANDRE, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M.A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MOLINA NETO, V., TRIVINOS, A. N.S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- SELLTIZ et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Traduzido por Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1975.
- THOMAS, J. R., THOMAS, J. K. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em educação**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2000.

Appendix G17 – Course plan of the course *Metodologia II*

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP)

Disciplina: SPO 510063 - Metodologia II - 02 créditos - (Mestrado/Doutorado)

Professor: XXXX

Semestre: 2017/02 - 2 créditos (4ª f. – 14 h. / 18 h.) – Sala 312 (CFH)

OBJETIVOS:

Apresentar e discutir a lógica dos desenhos de pesquisa de caráter quantitativo e as principais técnicas de análise quantitativa na Ciência Política e na Sociologia. Introduzir ao aluno à análise de regressão linear multivariada e ao uso de softwares de análise de dados quantitativos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E BIBLIOGRAFIA OBRIGATÓRIA E COMPLEMENTAR:

27/09 – INTRODUÇÃO DO CURSO. ESTUDANDO QUANTITATIVAMENTE AS CIÊNCIAS SOCIAIS. EM BUSCA DA INFERÊNCIA CAUSAL

Bibliografia obrigatória:

Kellstedt, P; Whitten, G. The fundamental of Political Science Research. 2nd Edition. Cambridge. 2013. Capítulos 1 a 4. (PP - 1 a 91)

Box-Steffensmeier, Janet M., Henry E. Brady, and David Collier. “Political Science methodology”. In. Box-Steffensmeier, Janet M., Henry E. Brady, and David Collier (Eds).The Oxford handbook of political methodology. 2008. (PP - 4 a 37)

Bibliografia Complementar:

King, G., Keohane, R. e Verba, S. Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research. 1994. Capítulos 1 a 4.

04/10 – DEFINIÇÕES, MEDIDAS, CLASSIFICAÇÕES E BANCOS DE DADOS. O PESQUISADOR E OS SOFTWARES

Bibliografia obrigatória:

Kellstedt, P; Whitten, G. The fundamental of Political Science Research. 2nd Edition. Cambridge. 2013. Capítulo 5 (92 a 128)

Gerring, John. Social Science Methodology: A Unified Framework. 2nd

Ed. Cambridge University. 2012. Chapter 4 – Analyzes. (pp. 74-104)
 Goertz, Gary. “Concepts, Theories, and Numbers: A Checklist for Constructing, Evaluating, and Using Concepts or Quantitative Measures.” In. Box-Steffensmeier, Janet M., Henry E. Brady, and David Collier (Eds). The Oxford handbook of political methodology. 2008. (PP – 97 a 118)

Bibliografia Complementar:

Pedhazur, E.; Schmelkin, L. Measurement, design, and analysis: An integrated approach. Psychology Press, New York, 1991. Chapter 1 a 5 (pp. 15 a 117)

Freedman, David, Robert Pisani, and Roger Purves. Statistics. 2007. Capítulo 6: “Measurement Error”.

11/10 – ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, GRÁFICOS E ASSOCIAÇÕES.

Bibliografia obrigatória:

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017. Capítulos 2 e 3 (pp. 52 a 178)

Kellstedt, P; Whitten, G. The fundamental of Political Science Research. 2nd Edition. Cambridge. 2013. Capítulo 6 (129 a 144)

TAREFA DE CASA:

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017

Exercícios:

Capítulo 2 : 2.8, 2.10, 2.26, 2.32, 2.46, 2.75, 2.86

Capítulo 3: 3.3, 3.16, 3.18

18/10 – INFERÊNCIA ESTATÍSTICA E TESTE DE HIPÓTESES

Bibliografia obrigatória:

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017. Capítulos 8 e 9 (pp. 359-469)

Kellstedt, P; Whitten, G. The fundamental of Political Science Research. 2nd Edition. Cambridge. 2013. Capítulo 7 (145 a 170)

TAREFA DE CASA:

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017.

Capítulo 8: 8.6, 8.13, 8.24, 8.35, 8.55

Capítulo 9: 9.1, 9.8, 9.24, 9.51

Bibliografia Complementar:

BARBETTA, Pedro. Estatística para as Ciências Sociais. Florianópolis, Ed. UFSC, 2012 (cap. 10)

25/10 – ANPOCS.**01/11 – COMPARAÇÃO DE GRUPOS E VARIÁVEIS CATEGÓRICAS Bibliografia obrigatória:**

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017. Capítulos 10 e 11 (pp. 470-591)

TAREFA DE CASA:

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017.

Capítulo 10: 10.1, 10.3, 10.14, 10.16

Capítulo 11: 11.1, 11.8, 11.24

Bibliografia Complementar:

BARBETTA, Pedro. Estatística para as Ciências Sociais. Florianópolis, Ed. UFSC, 2012 (cap. 12 e 13 até, inclusive, 13.3)

08/11 – ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR I – TEORIA E LÓGICA - REGRESSÃO BIVARIADA**Bibliografia obrigatória:**

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017. Capítulos 12 (pp. 593-644)

Kellstedt, P; Whitten, G. The fundamental of Political Science Research. 2nd Edition. Cambridge. 2013. Capítulo 8 (197 a 222)

TAREFA DE CASA:

A ser definida.

Bibliografia Complementar:

Wooldridge, J. Introductory Econometrics. 4th Edition. South-Western. 2006. Caps 2.

BARBETTA, Pedro. Estatística para as Ciências Sociais. Florianópolis, Ed. UFSC, 2012 (cap. 13, a partir da parte 13.4)

15/11 – FERIADO**22/11 – ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR II: REGRESSÃO MULTIVARIADA****Bibliografia obrigatória:**

Agresti, Alan, Christine Franklin and Bernhard Klingenberg. Statistics: The art and science of learning from data. 2017. Capítulos 12 (pp. 645-695)

Kellstedt, P; Whitten, G. The fundamental of Political Science Research. 2nd Edition. Cambridge. 2013. Capítulo 9 (223 a 245)

TAREFA DE CASA:

A ser definida.

Bibliografia Complementar:

Wooldridge, J. Introductory Econometrics. 4th Edition. South-Western. 2006. Caps 3 a 7.

29/11 – ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR III: TESTES E CORREÇÃO DE PROBLEMAS BÁSICOS. REVISÃO GERAL DO CURSO.**Bibliografia obrigatória:**

Kellstedt, P; Whitten, G. The fundamental of Political Science Research. 2nd Edition. Cambridge. 2013. Capítulo 10 (246 a 272)

TAREFA DE CASA:

A ser definida.

Bibliografia Complementar:

Wooldridge, J. Introductory Econometrics. 4th Edition. South-Western. 2006. Caps 8 e 9.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

Discussão de textos; uso do Laboratório de Ensino de Informática (do CFH); entrega em aula de exercícios previamente definidos pelo professor.

AVALIAÇÃO:

será feita com base:

- a)** na frequência e participação dos alunos em sala de aula (30 %);
- b)** na entrega dos exercícios pedidos durante o curso (40%);
- e **c)** em um exercício de apresentação de dados (realizado em Excel, SPSS, STATA ou e discussão com base em um dos bancos de dados disponíveis no curso ou de interesse do aluno **OU** um projeto de pesquisa quantitativo curto (3 a 5 páginas) que discuta problemática, hipóteses, inferências possíveis, variáveis necessárias. (30%)

- d) Identificar procedimentos de pesquisa compatíveis com a pergunta de investigação;
- e) Refletir sobre aspectos éticos envolvidos no processo de pesquisa;
- f) Caracterizar alguns procedimentos para coleta de informações.

IV CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade 1: Pesquisa e Produção Científica

Conhecimento científico em psicologia. Métodos de pesquisa em Psicologia. Tipos de pesquisa quantitativa e qualitativa; Relevância científica e social da pesquisa. Questões éticas em pesquisa.

Unidade 2: Estrutura Inicial de Projetos de Pesquisa

Identificação de temas e perguntas de pesquisa; Delimitação de problema; Delineamento de objetivos de pesquisa. Pesquisa exploratória. Revisão de literatura – bases de dados, escolha de descritores, etc.

V METODOLOGIA

Encontros didáticos de diálogo, discussão e reflexão grupal, a partir de leitura prévia de bibliografia indicada, bem como de material expositivo apresentado em sala de aula; oficinas; pesquisas de campo, bem como discussões sobre as intenções de pesquisa dos mestrandos e doutorandos.

VI AVALIAÇÃO

Dar-se-á por meio de produção intelectual dos alunos, bem como da frequência e qualidade da participação nas aulas. A produção intelectual consistirá:

1. na elaboração e apresentação da pergunta de pesquisa de seu projeto de dissertação ou tese (20% da nota)
 - a) na elaboração e apresentação de seminário sobre pesquisas publicadas em revistas indexadas em seus temas de interesse (20% da nota).
 - b) na apresentação oral e escrita de pré-projeto de pesquisa, construído gradativamente a partir dos textos e conteúdos abordados em aula, com foco em temáticas relativas às organizações e ao trabalho (60% da nota).

VII CRONOGRAMA

Datas	Atividades e referências das leituras
07/03	Apresentação e estabelecimento de contrato entre professoras e alunos; entrega e discussão do Plano de Ensino, particularmente no que se refere às referências para leitura obrigatória e complementares; elaboração e compartilhamento dos projetos individuais de pesquisa; introdução à temática “Métodos e procedimentos de pesquisa em Psicologia”. Apresentação dos professores da área: linhas de pesquisa e métodos utilizados.
14/03	<p>Tema: Conhecimento científico e outras formas de conhecimento; vicissitudes dos processos de produção científica e suas demandas.</p> <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SAGAN, C. O mundo assombrado pelos demônios. Cap. 1. - LAVILLE; DIONNE (1999). Capítulos 1 e 2: O nascimento do saber científico e A pesquisa científica hoje. - KUHN, T. A estrutura das revoluções científica. Cap 2. <p>Textos complementares</p> <ul style="list-style-type: none"> - MARKONI; LAKATOS (2009). Capítulo 3: Ciência e conhecimento científico. - APPOLINARIO, F. Ciência: uma visão geral. Cap. 1
21/03	<p>Tema: Aspectos históricos do pensamento científico; considerações sobre a pesquisa científica em Psicologia.</p> <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - FIGUEREDO; SANTI (2010). A prática científica e a emergência da psicologia como ciência. - GONDIM, S.M.G.; PEREIRA, M.E. (2015). Métodos de Pesquisa em Psicologia do Trabalho e das Organizações. p. 433-443. <p>Artigo moodle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - GONDIM, S. M.G., BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. (2010). p. 84-99. <p>Textos complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MENANDRO (1998). A curva generosa da compreensão: temas em metodologia.
28/03	Tema: Temas, perguntas, problemas e objetivos de pesquisa.

	<p><u>Textos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - LAVILLE; DIONE (1999). Capítulos 4 e 5 (moodle) - CRESWELL (2007). Capítulo 7: questões e hipóteses de pesquisa - BOOTH; COLOMB; WILLIAMS. (2000). Cap. 3 e 4 (moodle)
04/04	<p>Tema: Temas, perguntas, problemas e objetivos de pesquisa. Introdução à revisão de literatura nos projetos de pesquisa. Oficina de apresentação de exercício com as formulações de perguntas e problemas de pesquisa.</p> <p>Texto: (idem aula anterior e o que segue) CRESWELL, J. W. (2007). Capítulo 2 – Revisão de literatura.</p>
11/04	<p>Tema: Introdução aos métodos e tipos de pesquisas: exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa.</p> <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; TRORNHILL, A. (2005). Cap. 4. p.105-109 - SAMPIERE; COLADO; LUCIO (1997). Cap. 4. Definición del tipo de investigación a realizar. - DENZIN; LINCOLN (1998). Cap.1. Introdução
18/04	<p>Tema: Métodos de pesquisa qualitativa (1)</p> <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - BOGDAN; BIKLEN (1994). Capítulos 2, 3 e 4 (p. 47-74). - SIEBRA (1999/2000). Considerações teóricas acerca da utilização da pesquisa qualitativa. <p>Artigo moodle: GODOY, A. S. “Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais”</p>
25/04	<p>Tema: Métodos e tipos de pesquisas qualitativas (2)</p> <p>Os textos são os mesmos da aula anterior</p>
02/05	<p>Tema: Métodos e tipos de pesquisas quantitativas (1)</p> <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - CRESWELL (2007). Capítulo 8. Métodos quantitativos. - COZBY (2012). Capítulos 4, 7, 8 e 11. <p>Textos complementares</p> <ul style="list-style-type: none"> - KERLINGER (1980). Capítulos 6 e 7. 6 – O delineamento da pesquisa experimental: delineamentos de

	uma só variável. 7 – Delineamento da pesquisa experimental: delineamentos fatoriais.
09/05	Tema: Métodos e tipos de pesquisas quantitativas (2) Os textos são os mesmos da aula anterior
16/05	Tema: Abordagens qualitativa e quantitativa em Psicologia – dicotomia X complementaridade; Relevância científica e social da pesquisa em Psicologia. Textos: - CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. (2013). Cap. 1 (A natureza da pesquisa de métodos mistos), cap. 2 (As bases da pesquisa de métodos mistos) e cap. 3 (Escolha de um projeto de métodos mistos). Artigos complementares (moodle): - GRUBITS; NORIEGA (2004) – Capítulo 1 – A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa.
23/05	Seminário sobre pesquisas com utilização de métodos quantitativos e qualitativos.
30/05	Seminário: revisão inicial de literatura e problemas de pesquisa dos alunos.
06/06	Seminário: revisão inicial de literatura e problemas de pesquisa dos alunos.
13/06	Oficina de elaboração de projetos – caracterização de métodos e estruturas a partir dos temas/problemas apresentados pelos alunos; principais dificuldades encontradas.
20/06	Elaboração da apresentação dos projetos.
27/06	Apresentação dos pré-projetos de dissertações e teses. Avaliação e fechamento da disciplina.

IX BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência:** filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Thomson, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, W. C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em ciências do comportamento.** São Paulo: Atlas, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa – métodos qualitativo,**

- quantitativo e misto.** 2a. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRESWELL, J. W., CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos.** 2a ed., Porto Alegre: Penso, 2013.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. **Collecting and interpreting qualitative materials.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- FIGUEIREDO, Luís Claudio M.; SANTI, Luiz Ribeiro. **Psicologia, uma (nova) introdução:** uma visão histórica da psicologia como ciência. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2010.
- GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 21-29, 1995.
- GONDIM, S. M. G., BORGES-ANDRADE, J. E., BASTOS, A. V. Psicologia do Trabalho e das Organizações: Produção Científica e Desafios Metodológicos. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 4, n. 02, jul./dez., p. 84-99, 2010.
- GONDIM, S. M. G.; PEREIRA, M. E. Métodos de Pesquisa em Psicologia do Trabalho e das Organizações. In: BENDASSOLLI, P.F.; BORGES-ANDRADE, J.E. (Orgs). **Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas** . 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. SP: Atlas, 2009.
- MENANDRO, P. R. M. A curva generosa da compreensão: temas em metodologia. In: SOUZA, L.;
- FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (org.) **Psicologia: reflexões (im)pertinentes.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 397-417.
- SAGAN C. **O mundo assombrado pelos demônios.** São Paulo: Cia das Letras; 1996.
- SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; TRORNHILL, A. Research methods for business students. 5 ed. Harlow: Prentice Hall, 2009.
- SIEBRA, L. M. G. Considerações teóricas acerca da utilização da pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 17, n. 1/2, v. 18, n. 1/2, p. 30-39, 1999/2000.

X BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico.**

São Paulo: Atlas, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 196**, de 16 de outubro de 1996. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/deliberacoes/resolucoes.htm>>.

BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CORNER, P. D. An Integrative Model for Teaching Quantitative Research Design. **Journal of Management Education**, v. 26, n. 6, p. 671-692, 2002.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FODDY, W. **Como perguntar - teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**. Oeiras: Celta, 1996.

GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Orgs.)

Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

LUNA, Sérgio. V. de. **Planejamento de Pesquisa**. Uma introdução. Elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: ABRASCO; São Paulo: HUCITEC, 1992. OLABUÉNAGA, J. I. R. **Metodología de la Investigación cualitativa**. 4. Ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2009.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. M. H. **Ciência e pesquisa em psicologia: uma introdução**. SP: EPU, 1984.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva Publicações, 1998.

RICHARDSON, R.J. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. (Orgs.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

SCARPARO, H. **Organização, Psicologia e Pesquisa: perspectivas metodológicas**. 2ed rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCHWAB, D. P. Research methods for organizational studies. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 2005.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, K. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORRACO, R. J. Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. Human Resource Development Review, Vol. 4, No. 3, p. 356-36, 2005

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review **MIS Quarterly**, v. 26, n. 2, p. xiii-xxiii; 2002

TAYLOR, S. J. ; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Paidós: Barcelona, 1987.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APPENDIX H – TRANSCRIPT OF THE INTERVIEWS

Appendix H1 – Transcript of the interview about the course *Seminários de Tese I e II*

Researcher: Qual a sua formação?

João: Tenho formação em Ciências Contábeis e Administração. Na época, eu me formei em XXXX. Depois que eu me formei, eu trabalhava com a família e começou a surgir oportunidades de aulas com ensino médio e ensino superior no interior do XXXX. Então, eu fui buscar especializações lato sensu. Surgiu a oportunidade de um mestrado em 2002. Eu me formei em 1992. Em 2005, surgiu um doutorado. Quando eu concluí o doutorado em 2008 na XXXX, eu retornei para o Brasil e fui trabalhar no stricto sensu. Eu saí do XXXX, fui para XXXX trabalhar em XXXX, na XXXX, e em 2015 eu fiz um concurso aqui na UFSC em Ciências Contábeis.

R: A segunda pergunta você já acabou explicando. Há quanto tempo você é professor?

João: Eu comecei em 1993 no Ensino Médio e depois em 1995, comecei com graduação em Ciências Contábeis até o início do doutorado. A partir da conclusão do doutorado que eu entrei para a Pós-Graduação e tenho dividido as disciplinas da graduação e pós-graduação. O envolvimento tem sido desde os últimos anos, desde 2009, são nove anos que eu tenho me dedicado com a pós-graduação no stricto sensu. No lato sensu, com alguns convites fora da universidade que aparecem ou ex-alunos do mestrado e doutorado que convidam para alguma disciplina como MBAs. Na graduação, eu também tenho trabalhado, mas é uma parte menor do meu tempo.

R: E a aqui na UFSC, você está dando aula há quanto tempo?

João: Aqui, eu ingressei em outubro de 2015. Vai fechar três anos agora em novembro de 2018.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essas duas disciplinas “Seminários de tese I” e “Seminários de tese II”?

João: Na área de seminário de tese eu tenho uma experiência anterior, em XXXX, em que eu também era professor dessa disciplina. Elas têm os objetivos muito semelhantes, com uma distribuição temporal diferente, mas acaba tendo o mesmo conteúdo. Lá em XXXX eu trabalhei por uns três anos com essa disciplina. Esse ano abriu a vaga aqui no programa e

eu ingressei nessa disciplina. Juntando a minha experiência, eu já trabalhei uns 4 ou 5 anos com essa disciplina.

R: Essa disciplina é nova no programa?

João: No programa de Ciências Contábeis, ela está desde o projeto inicial. O programa aqui iniciou em 2013. Então foi a partir de 2014 que a disciplina começou a ser oferecida. Essa aqui é a quarta ou quinta edição da disciplina.

R: Qual é o foco que você procura dar nas aulas?

João: Essa disciplina é onde a gente faz a discussão dos projetos de tese dos doutorandos. A disciplina é sempre voltada para a apresentação dos alunos doutorandos dos seus projetos. A gente divide ela em pontos que são a construção da tese. Começa com o primeiro encontro discutindo problema de pesquisa. A gente dividiu o tempo uniformemente para todos apresentarem e a minha tarefa é de condução das apresentações, de dúvidas sobre os projetos e orientações das dúvidas dos alunos quanto à construção do problema, do objetivo da tese. A gente vai nesse encontro até quando eles terminam os aspectos metodológicos da tese, onde eles passam por toda uma parte de revisão da literatura até eles definirem todos os procedimentos de análise vão ser utilizados. Sempre tem a participação de outros professores, que são também orientadores desses alunos. A disciplina é sempre um debate. O aluno tem 45 minutos em média, ele apresenta sua proposta inicial nos minutos iniciais e depois, um levantamento de dúvidas e discussões. Os colegas também ajudam a esclarecer dúvidas, às vezes é de um procedimento, de indicação de uma literatura para dar suporte aquele problema específico. No fechamento da disciplina, eles entregam um projeto escrito. Tem o seminário I e II que a gente dividiu a construção da tese nesses dois momentos. Esse primeiro é até o início da revisão da literatura e o segundo momento começa com a revisão da literatura já com alguns detalhamentos específicos da literatura selecionada e vai até os procedimentos metodológicos. Os alunos entregam um documento escrito para darmos o feedback para eles.

R: Em ambas as disciplinas eles têm que entregar esse pré-projeto?

João: Exatamente, como se fossem em duas etapas. Pegaria o projeto da tese e dividiria em duas etapas.

R: Eles começam o "Seminário I" com uma ideia do que eles querem pesquisar?

João: Exatamente, porque eles anteriormente fizeram uma disciplina que

a gente tem no programa que se chama "Pesquisa avançada", onde eles trabalham essas questões de levantamento do problema, alinhamento teórico desse problema de pesquisa, levantamento de literatura para dar suporte, é onde eles fazem lá na Pesquisa Avançada. Pesquisa avançada é onde eles entram mais na discussão dos elementos da tese para dar suporte à construção. Por exemplo, o que é um objetivo, como deve ser o objetivo, que elementos deve conter um objetivo. A partir daí eles vão para o Seminários de Tese para defender as suas posições.

R: Você vê relevância nessas duas disciplinas?

João: A gente considera no programa que ela é uma disciplina chave. Ela é obrigatória e ela é a última. O aluno só pode se matricular nesta disciplina se ele já tiver os créditos anteriores se ele já tiver cumprido. Ele só vai estar fazendo alguma disciplina ao mesmo tempo, se ele estiver fazendo uma disciplina optativa. Se ele já tiver cumprido os créditos mínimos, ele pode fazer disciplinas optativas nos outros programas. Mas a gente considera sim importante, porque é o momento que antecede a qualificação, só vai poder fazer a qualificação se ele cumprir o seminário de tese. É importante nesse sentido, a gente considera no colegiado essa discussão, porque é o momento de ele ter uma proposta coerente de tese para ele apresentar, pode ser que ele ainda tenha ajustes para fazer, que isso é bastante normal, você vai fazendo ajustes à medida que você vai conhecendo melhor a literatura acaba que você descobre algum trabalho muito similar ao seu e porque você acessou aquela publicação que é mais recente, ou uma tese que é defendida e se tornou pública, isso às vezes faz com que você tenha que retomar o seu trabalho até pra verificar a sua originalidade com essas questões inerentes ao esse processo. Correções sempre acontecem. Mas a nossa proposta é que o aluno saia do seminário de tese com um projeto possível de ser qualificado. A maioria dos alunos consegue isso.

R: O que você acha que deveria incluir nessas suas disciplinas e que não está incluído?

João: O que a gente percebe é que muitas vezes, até mesmo porque o doutorando ainda não está muito maduro com a sua ideia, é que ele precisaria ter feito outras disciplinas em outros programas até para ter mais conhecimento sobre o tema. Eu acho que isso aí é importante, a gente oferece umas disciplinas de metodologia no programa, algumas disciplinas gerais no programa, mas têm temas bastante específicos que acabam fugindo ou porque é muito comum, por exemplo, ter estudos que tenham relação com estudos da psicologia sobre, por exemplo, o

compartilhamento das pessoas na organização. A psicologia organizacional tem essas linhas de estudo e nós não temos essas disciplinas, então falta mais na parte de conhecimento técnico. Eu acredito que o teu tema também é na questão da escrita, o que a gente percebe é que o aluno acaba, quando chega no Seminário de tese, por já ter passado pela dissertação e ter feito trabalhos nas disciplinas, já chega com um nível de escrita bastante aceitável, que consegue expressar ideias, claro que vai ter alguns erros, isso acontece, o domínio da língua a gente nota que a formação que a gente recebe na vida não está formando uma pessoa que sabe escrever a nossa língua corretamente. Sempre percebemos isso nas redações, no vestibular, nas provas durante o curso da graduação, depois na prova de seleção da pós-graduação. A gente percebe falhas, mas o maior volume de falhas, as mais comuns, como, por exemplo, ordenar ideias, saber discorrer sobre um tema, alguma lógica de construção de argumentação, eu percebo que os alunos que estão no doutorado, eles já chegam bastante calejados com esse processo, já tiveram bastante experiências que fez com que eles melhorassem a sua escrita, a sua expressão, alguns realmente conseguem se expressar melhor na forma oral, alguns na escrita. A gente percebe isso muito nas bancas de defesa. Quando o aluno apresenta, ele coloca esquemas, a sua fala é mais ordenada do que o próprio texto. Isso a gente percebe. Mas de modo geral, não que seja uma necessidade específica da disciplina. De modo geral, são raros os casos que chegam numa banca que a escrita está perfeita, sempre a gente consegue encontrar erros mais comuns de crases, de acentuação, vírgula, concordância, isso acaba passando. Mas a gente percebe, em termos da disciplina, não haveria uma necessidade específica, porque falando do doutorado, muitos deles já tiveram experiência que trilharam até chegar ali naquele momento, que foi importante para eles melhorarem a escrita.

R: Você acha que não precisaria incluir mais nada porque eles já chegam mais acostumados com a escrita, com o fazer uma pesquisa.

João: Exatamente, é a minha visão. Como fazer um relatório de pesquisa. Muitos dos nossos alunos são professores de outras instituições, já tem uma experiência, estão acostumados com uma leitura, uma correção, se obrigam a escrever corretamente, mas isso eu não vejo com uma necessidade. Com certeza, eu posso fazer um parêntese, no mestrado a gente percebe uma maior dificuldade, os alunos estão começando o mestrado, tiveram uma experiência de fazer um TCC na graduação, nas qualificações de mestrado a gente percebe uma maior dificuldade na escrita, mas não é algo que impeça uma correta interpretação no texto,

mas um maior número de erros, com certeza.

R: Você comentou que essas duas disciplinas auxiliam muito na construção do projeto, o que você acha que ajuda os alunos nesse processo de escrita do projeto?

João: Durante a apresentação deles, a gente está sempre colocando perguntas e exigindo argumentos para justificar determinadas posições. Nesse sentido, o fato de que eles estariam sendo "cobrados" para dar uma resposta, isso facilita para eles também na escrita para ter os argumentos suficientes para compor as ideias. Muitas vezes uma frase fica solta porque está faltando justificativa, ou falta sustentação teórica, ou falta o complemento da ideia do próprio autor que está querendo expressar algo que não está completo ainda. Nesse caso, o seminário de tese, são dois trimestres, eles ajudam muito a exercitar esse raciocínio crítico, em que eu tenho que antes escrever, elaborar o pensamento para poder escrever de uma maneira que seja compreensível, que eu consiga passar a ideia.

R: Quais são as principais dificuldades que você tem observado nas suas aulas, nessas duas disciplinas, que os alunos enfrentam com relação à escrita acadêmica?

João: Eu acho que as maiores dificuldades que a gente tem na escrita em relação aos projetos de tese, em primeiro lugar, como as ideias ainda não estão muito definidas, as primeiras escritas acabam sendo muito difusas, dispersas, tocam muitos temas ao mesmo tempo, às vezes numa página você não consegue extrair a ideia, porque naquela página não está escrita a ideia central, estão escritas talvez ali 20 ideias que você fica em dúvida em saber qual vai ser a executada. A maior dificuldade que eu percebo é isso, ter o domínio do tema para poder escrever sobre o tema, ter a preparação para fazer a redação, quer dizer, o que eu sei sobre o tema para poder argumentar. Isso é o que eu mais vejo de dificuldade, que é o que mais leva tempo, tanto no mestrado quanto no doutorado. A gente percebe isso no TCC também, na graduação, nos trabalhos de conclusão de curso, que é não ter exatamente a ideia clara e essa ideia clara é não ter um pensamento do início ao fim, onde eu quero chegar e qual é o meu ponto de partida. Construir essa ponte se dá pela escrita, mas para eu escrever sobre isso eu preciso ter o conhecimento desse caminho. Isso que eu vejo que é a maior dificuldade e isso não sai assim numa semana, isso leva um tempo. No nosso modelo aqui de seminário de tese, fazemos isso de março a setembro, são seis meses, são dois trimestres de disciplina, e acredito que os resultados que o professor anterior havia conseguido é realmente uma boa melhoria na escrita dos projetos em virtude daquelas

propostas iniciais que já estavam bem mais completas no sentido de ter um foco, de já saber mais onde quer chegar, que lugar quer chegar com aquela pesquisa e isso acaba melhorando a escrita, porque você tem um caminho definido, pelo menos, as grandes linhas do caminho estão definidas, se vai ter algum probleminha no caminho, essa parte, nesse momento, é a que menos importa. Normalmente, quando você desenvolve o projeto, vai a campo, vai buscar os dados, você se depara com alguns problemas, isso também vai acabar mudando o projeto. No caso da escrita, o mais importante é ter o foco. Essa definição de foco é o que mais demora, porque você sempre é cobrado numa tese que ela tenha uma originalidade, que ela tenha uma contribuição, tanto para a literatura que você está estudando, tanto para o objeto que você está olhando, pro campo que você tá estudando, tem que ter uma contribuição, você tá intervindo de alguma maneira nessa realidade. Esses detalhes que demoram a ser construídos, isso é o que dificulta mais a escrita, ter o foco para poder escrever algo que tenha uma coerência, esses são elementos principais.

R: Como você procura ajudar os alunos nesse sentido?

João: As discussões em aula sempre questionando qual é o interesse daquele assunto, o que conhece sobre aquele assunto, o que os outros pesquisadores que vieram antes já falaram sobre esse assunto, quais as possibilidades que o assunto tem para ser explorado, quais aquelas possibilidades que eu tenho mais proximidade para poder acessar. Às vezes são temas que eu não domino, às vezes são temas que implicariam em viagens que eu não tenho recursos, sei lá, que eu teria que conversar com pessoas que estão fora do país e que eu não conheço, que eu não tenho como acessar, eu teria que construir uma rede de relacionamentos para chegar lá. Acho que esses são elementos importantes.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

João: Eu acho que em geral do ponto de vista meu, como professor, é uma disciplina muito exigente. Em termos das experiências que eu tenho, de ter trabalhado em outras instituições que também tinha os seminários de tese, e dos seminários de teses que eu conheço das outras instituições que também estão utilizando essa metodologia de aulas para ajudar na construção do projeto e melhorar a escrita, obviamente vai ter que escrever isso, eu acho que isso tem sido muito válido para a pós-graduação. Talvez se tivesse isso na graduação também poderia ajudar os alunos a escrever melhor, com certeza.

R: Você acha que eles escrevem melhor em que sentido?

João: Eu digo que o escrever melhor é conseguir colocar as ideias numa ordem lógica de construção com uma argumentação, que tenha um encadeamento, que tenha um referencial sobre isso, que não seja somente opiniões e que a gente consiga fazer em termos gerais uma introdução, colocando o problema, o desenvolvimento do tema, e ter uma conclusão em cima daquilo que você propôs, porque é muito comum, termos uma conclusão com aquilo que não se propôs, conclui algo que não era o objetivo. Eu acho que isso é o que é uma escrita boa na pós-graduação, na área acadêmica, é você conseguir ler um artigo, de 15 páginas, e conseguir compreender a ideia do autor, você colocou um problema, um objetivo, sustentou, achou um caminho para resolver esse problema e mostra a solução, e dá a sua avaliação. Isso é o melhor.

Appendix H2 – Transcript of the interview about the course *Metodologia da Pesquisa em Administração*

R: Qual é a sua formação?

Luana: Engenharia mecânica e mestrado e doutorado em engenharia de produção.

R: Há quanto tempo você é professora?

Luana: Desde 1997.

R: Sempre aqui na UFSC?

Luana: Não, na XXXX, depois na XXXX durante muitos anos, foi onde eu fiquei mais tempo, e na UFSC eu estou desde 2011.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Metodologia da pesquisa em administração"?

Luana: Eu já ministrava antes na XXXX, já era professora da metodologia no nosso programa de pós-graduação na época que eu estava lá e quando eu vim para cá, eu comecei a ministrá-la acho que no início de 2012.

R: Qual é o foco das aulas?

Luana: Fazer uma reflexão sobre o que é pesquisa, o objetivo da pesquisa, o que consiste numa pesquisa científica, o que caracteriza a cientificidade na pesquisa. A gente fala sobre as diversas filosofias de pesquisa, os diversos métodos, abordagens, os objetivos de pesquisas que são diferentes, depois a gente trabalha a questão das ferramentas de coletas de dados e ferramentas de análise de dados.

R: O que você espera que eles desenvolvam ao final da disciplina?

Luana: De maneira geral, eu gostaria que eles tivessem condições de a partir da disciplina construir o método que eles utilizarão para desenvolver os projetos de dissertação. Então, o objetivo geral é que eles consigam sair dali e enxergar a pesquisa deles dentro da perspectiva de um método científico.

R: Eles chegam a te entregar isso no final da disciplina?

Luana: Alguns alunos me entregam o pré-projeto da sua dissertação, outros me entregam um artigo da pesquisa exploratória. Eu dou a opção para eles fazer uma pesquisa bibliométrica e sistemática-integrativa tal que ao final do artigo eles consigam identificar as lacunas teóricas que aquele tema que eles pretendem desenvolver apresentam. A partir dessas

lacunas teóricas, eles identificam um objetivo para a dissertação deles depois. Eles têm essas duas opções: ou eles entregam já o pré-projeto ou eles fazem essa pesquisa exploratória?

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Luana: Sim.

R: Qual seria essa relevância?

Luana: Para que eles compreendam o que eles estão fazendo num programa acadêmico é diferente do que você fazer uma pesquisa de opinião na rua, de que você trabalhar em cima de consensos, senso comum, juízos de valor... eles precisam entender que uma pesquisa para ser científica, tem que atender a determinados critérios. Eu discuto muito com eles esses critérios e como dentro das pesquisas que eles vão desenvolver, eles poderiam atender a esses critérios de cientificidade.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Luana: Seria interessante que eles pudessem trabalhar com ferramentas mais práticas, sobretudo, para a análise de dados. Hoje tem muitos softwares que podem auxiliar e a gente não consegue chegar a utilização de nenhum desses softwares. Mas aí teria que fazer uma outra disciplina mais instrumental mesmo para que pudessem ter acesso a esses softwares.

R: Você comentou que ao final da disciplina, eles podem escrever um pré-projeto ou um artigo, e o que você acha que pode auxiliar os alunos nesse processo de escrita?

Luana: O que auxilia primeiro a leitura de base. Então eles têm que ler muito para poder ter uma base consistente para escrever. Depois, é o processo em si. Eles não fazem um artigo e me entregam a primeira versão. Eu não fico com a primeira versão. A gente tem um trabalho de construção coletivo. Eles me entregam o artigo, cada um deles, ou em duplas, eles me entregam o artigo, eu corrijo, chamo para discutir, devolvo, eles retrabalham o artigo, voltam... então nesse processo de construção há um processo de aprendizagem que é bem significativo.

R: Como você tem trabalhado esse processo?

Luana: Exatamente assim como eu te falei. Eles têm uma série de etapas intermediárias e eles vão me entregando e eu vou dando um feedback bem profundo de cada um dos trabalhos. Eu analiso tudo: forma, linguagem, coesão, consistência, lógica. Então é um trabalho que eu acho que eles

têm um certo nível de desenvolvimento depois que eles passam pela disciplina. A maior parte deles não chegou a desenvolver nenhum artigo científico nunca na vida, é a primeira vez que eles têm essa experiência, então é bem rico.

R: Você comentou que a leitura os ajuda a escreverem. Você poderia comentar um pouquinho mais como a leitura auxilia nesse processo da escrita?

Luana: É porque eles têm que escrever sobre o tema que eles vão pesquisar de dissertação e como se trata de um trabalho científico / acadêmico, não basta que eles me digam o que eles pensam do tema, ou que eles acham do tema, eles precisam achar respaldo para as suas crenças na literatura já existente. Então essa leitura exploratória que eles fazem... eu trabalho com um livro de um autor, o Kivk, que explica bem como fazer essa parte de exploração inicial, para entender o estado da arte de um certo tema e chegar nessa lacuna teórica. Então eles precisam dessa leitura para eles conseguirem dar significado para as crenças que eles têm sobre o tema que eles querem desenvolver. Às vezes, eles obviamente descobrem que o tema é muito mais profundo que eles imaginavam. Em geral, eles modificam inclusive um pouquinho a ideia inicial que eles tinham de projeto de dissertação, porque eles conseguem fazer esse aprofundamento.

R: Nessas atividades escrita que eles têm te entregado e nesse processo, quais são as principais atividades que você tem observado que eles enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Luana: Primeiro, a utilização adequada de fontes. Saber se está corretamente os autores que eles utilizaram. Muitas vezes, a gente detecta plágios parciais. A gente precisa trabalhar com eles também essa questão de conscientização do que é plágio e o que não é, do que pode e o que não pode. Outra coisa é a questão da língua portuguesa mesmo. Muitos têm bastante dificuldade, as principais delas que eu identifico são: (1) a questão da pontuação, sobretudo, a vírgula, eles não sabem usar a vírgula; (2) a questão da concordância; (3) a questão do encadeamento lógico das ideias, o encadeamento entre parágrafos e entre tópicos do texto. Geralmente são esses três aspectos na linguagem que eu identifico e tento trabalhar mais com eles.

R: Como que você procura ajudá-los nessas dificuldades? Você acha que a disciplina tem auxiliado nesse sentido?

Luana: Tem nesse processo de construção que eu te falei. Eu corrijo,

chamo eles, discuto, apresento para eles, eles ficam com o arquivo que eles me passam, eu devolvo pra eles com a utilização da ferramenta de Word. Então eles conseguem perceber e pelo padrão de correção, eles conseguem perceber alguns erros que eles cometem comumente - questão de vírgula, algumas concordâncias que eles começam a se dar conta que eles precisam melhor e a questão de coesão (tem que costurar essa ideia com essa, essa ideia não está coerente com o que você está dizendo acima), a utilização dos conjutores. A gente discute bastante isso. Em geral, de uma versão para outra tem um amadurecimento.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

Luana: É uma disciplina obrigatória, então todos eles passam por ela. Ela é dada no primeiro semestre, assim que eles entram no mestrado. A gente pega os alunos bem crus do ponto de vista de conhecimento científico, do que eles estão fazendo aqui e o que espera eles nesse caminho. É um trabalho bem interessante. Eu gosto de ministrar essa disciplina para participar desse processo. Por outro lado, é um momento também que é bem cansativo. Esse trabalho de correção de cada um dos trabalhos várias vezes dá muito trabalho. É gratificante no final? É! Mas é aí que a gente percebe como os alunos têm muita dificuldade de escrever.

Appendix H3 – Transcript of the interview about the course *Epistemologia e Metodologias da Ciência*

R: Qual é a sua formação?

Carlos: Engenheiro agrônomo de graduação, mestrado na área do desenvolvimento rural e doutorado também nessa área.

R: Há quanto tempo você é professor?

Carlos: Eu sou professor aqui na UFSC desde janeiro de 1994.

R: Você sempre trabalhou aqui na UFSC?

Carlos: Trabalhei antes em outras atividades, mas como professor aqui na UFSC sempre.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Epistemologia e metodologia da ciência"?

Carlos: Essa disciplina foi criada em 2013 quando nós aprovamos o doutorado em Agroecossistemas, até então não tinha. É uma disciplina obrigatória do curso do doutorado. Eu era coordenador na época do programa, hoje eu não sou mais. A gente ofereceu a primeira vez no segundo semestre de 2013, eu sou professor desde então. Eu não sou o único professor, mas eu que sou o professor responsável pela disciplina. Ela é oferecida uma vez por ano.

R: Qual é o foco das aulas?

Carlos: Ela é uma disciplina que se divide em dois segmentos, como o próprio título da disciplina já enuncia, que é a parte da epistemologia da ciência e a segunda parte que é a metodologia da ciência. Ela tem essas duas partes. A parte da epistemologia, propriamente dita, como nós aqui no nosso centro nós não temos professores com formação nessa área, a gente conta com a colaboração de um professor do centro de filosofia, o professor XXXX, que já é um professor aposentado, mas é um professor voluntário, e ele ministra os módulos de epistemologia. Eu acompanho esses módulos. Tem digamos essa peculiaridade de ter um professor externo e do nosso programa.

R: E a outra parte?

Carlos: A outra parte nós temos, além da minha participação, a participação de dois outros professores.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam com essa disciplina?

Carlos: As duas partes estão interligadas, epistemologia e metodologia científicas, elas têm uma associação, mas na parte da epistemologia a ideia é um pouco provocar nos alunos alguns questionamentos sobre o que é fazer pesquisas, as implicações que tem, os diferentes tipos de pesquisa, enfoque, e etc. É uma discussão sistêmica que o professor XXXX faz. A segunda parte se volta para o projeto de pesquisa dos alunos, a elaboração do projeto de pesquisa, a formulação de questão de pesquisa, metodologia da pesquisa, que vai ser adotada. Ela tem digamos assim essa segunda parte, é uma parte mais instrumental, a ideia é que o aluno ao terminar a disciplina tenha senão o projeto, um pré-projeto de pesquisa para em seguida aperfeiçoar e qualificar no programa.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Carlos: Vejo, senão eu não estaria tanto tempo nela. Eu acho que sim, é uma das disciplinas obrigatórias do doutorado. Eu acho que tanto a parte metodológica, mas principalmente essa discussão epistemológica é importante em especial porque a forma como os programas de pós-graduação são avaliados pelo sistema CAPES, às vezes deixa pouca margem para os alunos que estão fazendo mestrado e doutorado parem para pensar sobre o fazer ciência. A disciplina, mesmo que sejam algumas aulas, ela dá essa parada, coloca um pouco de inquietações aos alunos, discute a ética em pesquisa, faz um pouco o histórico da evolução das ciências. No nosso caso, a gente faz uma discussão um pouco específico da tecnociência, a nossa é uma área na fronteira entre ciência e tecnologia, muito tênue/próxima. O professor XXX é um especialista sobre esse tema da tecnociência, tem uma discussão epistemológica muito interessante que ele faz, para quem se produz tecnologias, com que finalidade, qual tecnologias. Eu acho que para esses jovens pesquisadores, que futuramente vai ser professores, que vão continuar a carreira de pesquisa, um momento importante para pensar como vai ser e como está sendo o seu trabalho futuro, o que pesquisar, com que propósito, o que busca com sua pesquisa.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Carlos: O nosso programa aqui tem uma particularidade que é, nós, desde a criação do PGA, nós buscamos construir a interdisciplinaridade. Dentro do sistema CAPES, nós estamos dentro de uma área de avaliação, que é uma área interdisciplinar, a área das ciências ambientais. O propósito dessa disciplina é também exercitar a disciplinaridade. Esses quatro professores que participam, cada um vem de áreas diferentes, mas ainda

assim é pouco, a gente precisaria contar ainda com a participação de colegas de outras áreas e isso a gente não tem conseguido. É um pouco difícil, porque é uma disciplina com seis, sete professores, fica difícil de administrar agendas. Sou eu que faço isso, toda a vez para fazer cronograma da disciplina é complicado, ter um encadeamento lógico, passar de um assunto para o outro que tenha uma certa sequência. Às vezes, a gente não consegue fazer em questão das agendas que os professores têm. Esse é um dilema, haveria a necessidade da participação de outras áreas do nosso programa na disciplina, mas ao mesmo tempo não é um procedimento tão fácil assim de fazer. O que nós procuramos também é que no final da disciplina os alunos fazem uma espécie de apresentação / defesa do projeto de pesquisa que os alunos desenvolveram / aprimoraram ao longo do semestre. Nessa atividade, a gente tenta convidar o professor orientador dos alunos, mas às vezes nem todos participam, a gente também não tem muito êxito nessa atividade final que seria incluir ou contar com a reflexão dos professores orientadores. Eu acho que seria um pouco isso. No futuro breve / recente dessa disciplina, a gente certamente vai ter problema com a parte epistemológica, que é essa colaboração que nós temos do professor da filosofia, que como eu já falei, é um professor voluntário e aposentado e que certamente não tem a intenção de ficar aqui por muito mais tempo. No momento, por enquanto está funcionando muito bem, mas no momento que ele nos comunicar que não poderá mais participar por razões diversas, nós temos essa lacuna, somos um centro de ciências agrárias e não dispomos de professores com essa formação. Não sei se a gente vai conseguir um outro colega da filosofia que possa dar continuidade a esse trabalho. Mas o fato de contar com essa participação tem sido muito positivo para nós.

R: Como essa maior interdisciplinaridade pode auxiliá-los nessa produção do projeto ou pré-projeto?

Carlos: Esse exercício de interdisciplinaridade não significa que somos interdisciplinar. Nós estamos tentando construir um programa interdisciplinar. Uma avaliação minha, certamente nem todos os meus colegas de programa vão concordar comigo, mas eu tenho a impressão de que as nossas disciplinas possibilitam alguns exercícios, algumas atividades interdisciplinares, mas as dissertações e teses dos nossos alunos ainda têm um caráter disciplinar, convencional, como é feito em um programa não interdisciplinar. Eu acho que a disciplina contribui muito mais para a reflexão, para a formação dos alunos, do que propriamente na elaboração do produto final, que é a dissertação ou a tese. Eu acho que a gente não chegou lá ainda para dizer que as nossas teses,

nossas dissertações, são de fato interdisciplinares.

R: Nesse processo de ajudá-los a pensar cientificamente e depois ajudá-los também a elaborar esse pré-projeto, o que você acha que ajuda nesse processo de escrita dos alunos?

Carlos: Um pouco difícil de te responder. A parte metodológica certamente ajuda a formular as questões de pesquisa, objetivos, dá uma sintonia entre questões, objetivos, passos metodológicos, mas isso não significa que o aluno vá aprimorar a sua capacidade de redação. O que a disciplina ajuda é discutir e capacitá-los no projeto deles, digamos assim, os elementos fundamentais de um projeto de pesquisa. Agora, a qualidade da elaboração disso e da redação depende de cada aluno.

R: E na elaboração do projeto, o que você acha que auxilia nesse processo de elaboração?

Carlos: Exatamente isso que eu estava te falando, de formular questões de pesquisa, pensar em objetivo geral e específico, ligar isso com os passos metodológicos, a importância da revisão bibliográfica e etc. Agora, eu noto principalmente nos alunos de mestrado, que imagino que seja meio que geral, uma grande deficiência na capacidade de redação. Isso exige muito trabalho dos orientadores, de revisão, enfim, os textos chegam para gente de maneira bastante precária. Claro, durante a disciplina, a gente lê esses pré-projetos, a gente corrige, devolve para os alunos, mas eu não tenho elementos para dizer que esse trabalho de leituras e devolução do material com correções provoque / resulte numa melhor qualidade da expressão escrita.

R: Durante as aulas quais são as principais dificuldades que você tem observado que os alunos enfrentam em relação a elaboração desse projeto?

Carlos: Eu acho que a maior dificuldade é essa pressão que a CAPES exerce sobre o programa, sobre o tempo de defesa e nós, programa, sobre os alunos que é acelerar o processo de maturação do projeto de pesquisa. Para você ter uma ideia um aluno nosso de mestrado, no primeiro ano, entra em março e em setembro/outubro, ele precisa defender numa banca o projeto dele de mestrado. O aluno de doutorado ainda tem um tempinho um pouquinho maior que é no primeiro semestre do segundo ano, vai ter um ano e meio para defender. O que eu acho que é muito pouco tempo de maturação tanto para o mestrado quanto para o doutorado. Embora sejam aprovados, são projetos ainda preliminares, que certamente na continuidade das pesquisas, pelo menos isso acontece com alunos que eu

oriento, esse projeto vai passar ainda por muitas modificações, por muitos ajustes, aprimoramentos, às vezes até mudanças de fundo do projeto. A disciplina é um exercício, ela força um pouco que os alunos mergulhem no seu tema de pesquisa, comecem a formular, mas não é o projeto definitivo que vai sair da disciplina.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

Carlos: O que eu poderia agregar? Como eu te falei é uma disciplina que conta com a participação de quatro professores. Já te comentei anteriormente da certa dificuldade de ajustar agendas, mas em que pese isso o resultado eu acho muito positivo. Nós temos momentos, não são muitos, mas momentos onde às vezes estão três professores em sala de aula, dois professores, e é muito interessante essa interação dos professores com os alunos e a gente deixa, desde o início da disciplina, claro p aos alunos de que é um exercício para nós também compartilhar esses temas, professores de áreas diferentes. Agora o que eu acho que falta, digamos assim, incentivo para que esse tipo de experiência se fortaleça, essa experiência de ter mais professores juntos em sala de aula, que é uma questão de gestão, de administração, das cargas horárias dos professores, os professores precisariam poder colocar isso nos seus planos de atividades de forma que fossem premiados por estar fazendo esse esforço por trabalhar de forma disciplinar. Mas isso não tem, não existe no sistema da universidade, vai muito da boa vontade de cada professor, de interesse de fazer essas atividades um pouco mais compartilhadas, mas o sistema da universidade para gerir as cargas horárias, os pares, que a gente chama, ele não tem nenhuma abertura para incentivar que as disciplinas tenham uma maior interação de professores.

Appendix H4 – Transcript of the interview about the course *Elaboração de Projetos de Pesquisa*

R: Qual é a sua formação?

Ana: Sou bióloga, formada em XXXX, na XXXX, com mestrado e doutorado em XXXX.

R: Tudo na área de biologia?

Ana: Biologia.

R: Há quanto tempo você é professora?

Ana: Estamos em 2018, então oito anos agora.

R: Sempre aqui na UFSC?

Ana: Sempre na UFSC. Eu fiz o doutorado, entrei no Pós-Doc e aí foi. É o meu primeiro emprego. Já foi o primeiro e já foi professora da UFSC (risos).

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Elaboração de projetos de pesquisa"?

Ana: Dei a disciplina em três anos, três vezes, no primeiro semestre sou eu e no segundo semestre, o professor XXXX.

R: Qual é o foco das aulas?

Ana: A elaboração dos projetos das dissertações de mestrado. Ao longo do semestre inteiro, a gente faz a disciplina para eles irem montando aos poucos os projetos.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam com essa disciplina?

Ana: O objetivo final é realmente desenvolver o projeto para poder defender... Além disso, eles já cumprem uma das etapas do programa que é a defesa do projeto da dissertação. Aí o próximo passo é a defesa da dissertação.

R: Logo que eles terminam essa disciplina, eles já vão qualificar?

Ana: Não tem qualificação no mestrado, só no doutorado. Já é uma espécie de qualificação no mestrado. Essa disciplina é dada sempre no segundo semestre deles. Como eles têm quatro semestres, eles fazem um ano de créditos e no segundo semestre é obrigatório para eles no final do primeiro ano já ter um projeto pronto.

R: No segundo ano, eles desenvolveriam a pesquisa?

Ana: Desenvolveriam e terminariam. Faria a redação da dissertação, é mestrado, e depois eles defendem.

R: Você relevância nessa disciplina?

Ana: MUITO, MUITO! Está sendo extremamente importante, porque cada vez mais eu tenho visto que os alunos tão vindo meio crus ainda, apesar deles terem terminado um trabalho de conclusão de curso. Você vê que quando eles ingressam num mestrado, eles não têm noção ainda, não tem a fundamentação científica muito consolidada. É extremamente necessário.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Ana: Eu acho que nesse momento, a gente está conseguindo abranger tudo. Talvez o que eu incluiria um pouco mais para frente seria uma base teórica para colocar e que incluísse um abstract em inglês. O nosso programa está caminhando para a internacionalização, então seria interessante se a gente começasse também já a puxar desde a época do projeto, uma cobrança de alguma coisa em inglês. Eu acho que isso seria importantíssimo.

R: Isso no futuro faria com que a pesquisa deles tivesse mais impacto possivelmente

Ana: Na verdade, eu acho que quase 100%, 90% mais ou menos de todos os frutos das dissertações e teses, porque eles são obrigados a submeter nas revistas, são em inglês. Claro que nos mestrados às vezes acontece dos orientadores enviarem para tradutores, às vezes a gente também não tem tempo, tem recurso do programa pra isso e eles acabam agilizando as coisas. Só que o ideal seria já ir preparando o aluno, desde a entrada deles, já ir se acostumando com a escrita em língua inglesa. É extremamente desafiador, porque eles não vêm com um nível bom de inglês, até no doutorado a gente vê não tem um nível bom de inglês. Talvez seja até um pouco demais pedir nesse momento um artigo todo escrito em inglês, mas pelo menos a parte do resumo em inglês para criar o hábito talvez seria uma coisa para se considerar.

R: Nessa disciplina, pelo plano de ensino, dá pra ver que você trabalha muito com a elaboração do projeto de pesquisa deles. O que você que ajuda no processo escrita dos alunos, a escrever esse projeto?

Ana: Uma das coisas, essa disciplina é de um semestre e o plano de escrita é todo voltada não só para a escrita do projeto para forçar o aluno a pensar no projeto propriamente dito. A gente faz umas dinâmicas de grupo dentro da própria disciplina, de um corrigir o exercício do outro. Por exemplo, eu peço em um determinado momento que eles coloquem os objetivos e um critica o objetivo do outro para ver se está claro, para desenvolver um pouco de senso crítico e análise também, porque você criticando os outros você consegue se autocriticar teoricamente. Na prática, nem sempre é assim, as pessoas não têm muita essa noção, mas a ideia é colocar sementinha dentro. Eu acho que a gente consegue com esse sistema fazer com que os alunos raciocinem, que eles saiam um pouco da dependência dos professores, que eles possam assumir um pouco mais e conhecer melhor a sua pesquisa. O que acontece é que na grande maioria das vezes, o professor dá um projeto pronto para os alunos e eles executam. Eu acho que para ser um aluno de mestrado, você não tem que só executar um projeto, você tem que saber o que é um projeto, escrever um projeto, tem que estar preparado, é um profissional formado já na verdade. Ele só tá indo para uma especialização agora. Então essa é mais ou menos a ideia da disciplina e de como ajudá-los a chegar no produto final.

R: Então você auxilia eles a ter esse senso mais crítico no projeto?

Ana: Sim e em todos os termos – no termo teórico, no termo prático, na metodologia, fazer eles próprios se questionarem e não só pensando com a cabeça do orientador, eles próprios criticarem o seu trabalho e os dos colegas.

R: Quais são as principais dificuldades que você tem observado em aula que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Ana: Essa pergunta é um pouco complicada. Eu estou achando que é da geração. Uma das coisas é a falta de foco, é uma geração de google, é uma geração de WhatsApp, é uma geração que faz mil coisas ao mesmo tempo, mas não consegue se focar em uma coisa única. Por isso que às vezes eu até forço eles a desligar celular, a estar na disciplina, fazer uma tarde inteira de disciplina comigo em sala de aula para meio que forçar mesmo a ter foco. A outra coisa é falta de cuidado, cuidado em estrutura, em redação em português, concordância. A gente estava até comentando hoje de manhã, inacreditável, porque a gente até tem uma tecnologia bem melhor hoje em dia, que é o Word até capta os erros de conjugação e eles não são capazes de corrigir esses detalhes mínimos. Os orientadores também, a gente corrige muito por ferramentas, o corretor do Word, e os alunos só vão aceitando, eles não voltam para reler as coisas, falta aquele

capricho geral de formatação, de português mesmo, de gramática, de concordância, de tudo! Está faltando essa atenção. Eu diria que é mais que atenção, é um capricho, cuidado, eles não têm nenhum, é tudo meio que no automático. Eu acho que esse é o lado mais crítico que eu estou vendo. Até coisas simples que referências bibliográficas. Na verdade, tem uma ABNT que é uma regra clara, que é só colocar no formato, eles não fazem. No final, o programa cria um monte de resoluções, um monte de regras cada vez mais detalhadas, coisas óbvias, que precisam ser detalhadas, porque eles não prestam atenção. Nem essas regras eles não leem no final. A gente acaba tendo que pegar no pé toda vez que a gente faz a disciplina para ver se eles conseguem entrar na linha.

R: Como você procura ajudá-los nessas dificuldades?

Ana: Na verdade é trabalho de pedreiro (risos), é pedra por pedra. Dá um trabalho tremendo para o professor da disciplina, porque às vezes os orientadores não estão fazendo isso, não têm tempo para isso. Eu não acho que seja função do professor da disciplina ficar pegando no pé. Eu, particularmente, sou meio neurótica para essas coisas. Eu sento com um de cada vez. Toda a aula que a gente tem eu passo uma tarefa, eles entregam a tarefa, eu corrijo, eu faço essa dinâmica enquanto eles estão fazendo a dinâmica. Eu pego um de cada vez e vou contando pessoalmente. É um trabalho de thatch a thatch mesmo para realmente corrigir, realmente eles terem noção. Às vezes você faz a correção pelo Word e fica essa coisa meio impessoal, parece que você está trabalhando com uma máquina. Acho que é importante você ter uma conversa com o aluno cara a cara, chamar a atenção mesmo. É que nem a escola, a gente fazia isso na escola e pelo jeito a gente está tendo que fazer isso na universidade, porque não está fazendo efeito que deveria fazer. É complicado num programa de pós-graduação, você ter que fazer esse tipo de trabalho. Eu também entendo que os professores não tenham tempo, alguns até devem pensar - "Não, não faço isso, porque isso não faz parte do meu trabalho como professor de pós-graduação". Só que assim se ninguém fizer também olha o resultado que vai sair. Eu acho que como é uma disciplina toda voltada para a redação, para a elaboração de um projeto para um tempo, tem que ter alguém para pegar no pé deles e falar - "Um texto não é uma coisa qualquer, você tem que fazer uma coisa bem escrita, bem elaborada". Outra coisa que eu faço também é mostrar para eles o quanto a escrita é importante, porque pode ser que eles não sigam carreira acadêmica, pode ser que eles façam outra coisa. Mas não interessa, qualquer ponto profissional que você ficar e qualquer especialidade, você vai ter que escrever um relatório, você vai ter que

escrever um e-mail. Quanto melhor o português, mais bem entendido será as suas intenções. Eu tento realçar bem essa parte para vez se eles começam a despertar, a ter esse olhar.

R: Você até já comentou que eles vêm com uma certa dificuldade da graduação, você vê que essa disciplina tem auxiliado nesse sentido?

Ana: Tem, eu acho que sim. É engraçado, em alguns deles eu até participo da banca das defesas depois e você vê a evolução ao longo do tempo. Como eu faço essa provocação de análise crítica, no início da disciplina eles ficam meio tímidos, mas no final eles já estão mais descolados - eles já conseguem criticar, já conseguem ter uma revisão melhor, eles já conseguem ter um espírito mais crítico. Eu acho que está dando certo.

R: Você tem visto alguma dificuldade na elaboração do projeto?

Ana: Sempre tem. O grande problema é nessa disciplina não é só eu e o aluno, é eu, o aluno e o orientador. Às vezes, essa triangulação não funciona. Às vezes o orientador, eu acho que acha que sou eu que tem que fazer isso. Eu sempre ressalto para os alunos – "Vá conversar com o seu orientador, você precisa ter uma relação com o teu orientador já, pega no pé do orientador". Às vezes, o orientador quer que leve tudo até as coisas erradas para a banca, para poder ser criticado na banca. Eu acho que uma das maiores dificuldades é ainda trabalhar essa triangulação, essa comunicação e tentar estimular uma maior comunicação entre professor e aluno, mais do que eu, como responsável pela disciplina, a relação do aluno com o orientador, eu acho que isso é mais importante. Eu interfiro bem na parte da estrutura mesmo, agora o conteúdo eu não meto a mão, até porque não é a minha especialidade. Eu acho que a dificuldade está no esforço dos alunos, eu acho que os alunos se incomodam de uma maneira incrível. Mas depende muito do perfil do aluno, tem aluno que vai muito bem, tem aluno que não quer saber, vai assim mesmo e seja o que Deus quiser. Então depende.

R: Uma pergunta final, há algo que você queira acrescentar?

Ana: Essa disciplina é feita no mestrado, pensando mais na tua dissertação, eu vejo que a gente infelizmente está caminhando para uma parte que precisa de uma disciplina dessas para o doutorado, você acredita nisso? Surpreendente!

R: No programa de vocês não tem uma disciplina para o doutorado?

Ana: Não, no doutorado o aluno só elabora e defende o projeto, porque supõe-se um doutor que já defendeu um mestrado, ele consegue levar

melhor. Só que eu vejo que a parte de escrita, ou talvez, não sei, a minha ideia é que talvez quando a gente tiver um pouco mais de tempo é dar uma disciplina de escrita científica mesmo. É impressionante como eles ainda são confusos, como não conseguem estruturar bem um texto, como ainda tem uma mistura de discussão com introdução. Nem isso, esse conhecimento básico do que é uma introdução, do que é material e métodos, do que é um resultado, do que é uma discussão, eles não conseguem ter essa distinção, tanto em mestrado quanto em doutorado. Aí a gente fala em internacionalização, agora imagina passar tudo isso para o inglês. Se eles não conseguem nem ter o domínio em português..., eu acho que é uma das maiores falhas na educação brasileira, que o português tá sendo delegado, as pessoas preferem falar bem o inglês do que falar bem português. Português é a nossa língua, os documentos oficiais são em português, precisa saber escrever português. Hoje existe meio que um relapso do português. Eu acho que uma disciplina de escrita de português, não diria gramática propriamente dita, mas alguma coisa que pelo menos direcionasse um pouco mais a escrita dos textos e facilitasse a vida dos orientadores depois.

R: Essa aqui ficaria mais com a elaboração do projeto mesmo.

Ana: Isso, não com o cerne que é a língua portuguesa mesmo. Seria a técnica.

Appendix H5 – Transcript of the interview about the course *Seminários Pré-Tese*

R: Qual é a sua formação?

Alan: Eu sou arquiteto, tenho mestrado em Planejamento Urbano e Regional e doutorado em Engenharia Civil, na área de gestão territorial.

R: Há quanto tempo você é professor?

Alan: Eu comecei a dar aula em 2001, foi numa universidade particular, parei durante o doutorado, depois do doutorado em 2007, eu voltei. Não foi desde 2001 ininterruptamente. Aqui na UFSC, eu entrei em março de 2010.

R: Há quanto ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Seminários Pré-Tese"?

Alan: Ela começou em 2011, foram oito vezes, dessas oito, acho que teve duas que eu não dei. Deve ter sido umas seis vezes.

R: Qual é o foco das aulas?

Alan: O foco principal é discutir os projetos de pesquisa dos alunos. É uma disciplina só para o doutorado, não tem mestrandos. Ela tem essa função de discutir com os alunos o projeto de pesquisa e essas questões metodológicas e epistemológicas que estão relacionadas àquele problema de pesquisa que eles pensam em desenvolver. Ela fica estruturada em duas rodadas, as duas na verdade são iguais, é o mesmo exercício feito duas vezes, mas na segunda vez se aproveitando do feedback da primeira vez. Eles apresentam o projeto de pesquisa, a gente tem ali uma discussão de textos inicial, depois eles apresentam, fazem uma rodada de apresentação de projetos de pesquisa, a gente discute entre os alunos, normalmente têm mais de um professor. Eles fazem modificações, às vezes são modificações pequenas, às vezes mais estruturais, às vezes mudam de tema, não é comum, mas acaba acontecendo, de uma rodada para a outra. Depois, eles apresentam o projeto de pesquisa.

R: Eles começam apresentando o projeto que eles fizeram para entrar no doutorado?

Alan: Sim e não. A gente recomenda que eles sejam alunos do segundo ano. Aqui os alunos entram em junho, é em junho que a gente oferece essa disciplina. Normalmente o aluno acabou de entrar, mas na prática, muitos alunos que acabaram de entrar vão lá e fazem, ou porque o orientador acha que deve fazer, ou porque já cumpriu outras disciplinas quando era

mestrando e agora tem poucas sobrando, ou porque acha que seu projeto já está mais amadurecido. No primeiro dia de aula, a gente sempre tenta recomendar que seja mais pro segundo ano, porque eles aí já tem mais um pouco de amadurecimento, um ano para pensar naquele projeto, já fizeram algumas disciplinas. Mas sim, os que acabaram de entrar vão usar aquele projeto que eles apresentaram na seleção. Mas os do segundo ano, normalmente já tem um caminho andado, eles apresentam isso e a gente discute.

R: O que você espera que eles desenvolvam com a disciplina?

Alan: O que eu mais tento enfatizar com eles é de tentar entender como é que o doutorado e aquele projeto deles se encaixa num sentido mais amplo de ciência, do que é ciência. Eu passei por isso também, mas é normal, eu acho, mas os alunos vêm muito com aquela coisa do trabalho, uma tese como se fosse um mestrado maior, mais aprofundado, uma coisa meio que se encerra ali no trabalho. Eu sinto que eles têm um pouco de dificuldade de entender o que é ciência, entender o que é o campo científico, entender como a ciência é feita e porque ela é feita, entender os princípios que regem o método científico, ainda que existam várias linhas de abordagens diferentes. Mas mesmo, consideram essa diversidade, eu sinto que eles não conseguem perceber muito bem isso e qual é o papel de uma tese de doutorado dentro dessa produção de conhecimento na escala da comunidade científica como um todo. O que eu tento discutir com eles são esses princípios que estão por trás do trabalho para permitir que eles tomem decisões em situações de incertezas quando os dilemas aparecerem, que eles consigam formatar esse problema de uma maneira mais adequada, sem tentar cair nas regrinhas, aquelas regrinhas que a gente vê por aí - o objetivo tem que ser assim, tem que ter tais palavras, tem que ter isso, tem que ter aquilo, mas entender a lógica que está por trás. Essa é a ênfase que eu tento dar.

R: E vocês fazem isso por meio de discussões e apresentações?

Alan: Isso, a gente tem alguns textos no início. Normalmente, depende da quantidade de alunos, porque a quantidade de alunos vai nos permitir dimensionar quanto tempo vai durar a primeira rodada e a segunda. Neste ano, por exemplo, tivemos só sete alunos, então tivemos bastante tempo, nesse sentido, foi bem bom. Normalmente a gente deixa duas aulas no começo do semestre para discussão de alguns textos. Esses textos vêm sendo depurados ao longo desses seis anos, alguns se mantêm durante todo esse tempo, outros foram tiramos, outros foram colocados. Eles não são textos muito da filosofia da ciência, eles acabam sendo um pouco

mais pragmáticos. A gente tem, por exemplo, texto sobre como definir o problema de pesquisa, o tema, a justificativa, a lacuna do conhecimento, tem outro de como construir argumentos e tem alguns um pouco mais amplos que falam sobre teorias e fatos, como essas coisas se relacionam, hipóteses, variáveis e etc. tem essa primeira etapa que ela é mais instrumental. Eu sinto falta de ser um pouco mais filosófica, a gente já colocou, por exemplo, texto do Coker e eu achei que o resultado não foi tão bom, a gente precisaria de um tempo um pouco maior para trabalhar com esses textos. Ao longo dos anos convergiu para textos mais instrumentais mesmo. A gente vai discutindo mesmo em cima dos textos instrumentais e dos projetos essas coisas que estão por trás. Quando eu faço, por exemplo, uma crítica sobre o problema de pesquisa e o modo como ele articulou esse problema de pesquisa, eu vou tentando trabalhar coisas da filosofia da ciência, da epistemologia, porque aquilo talvez não está tão adequado, dentro daquele tema que tipo de perguntas são mais adequadas e porquê. A gente vai tentando trabalhar em cima dos projetos deles essas questões mais de fundo, mas é através do diálogo em cima de uma proposta que venha a partir dos alunos.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Alan: Eu gosto bastante dessa disciplina. Ela é uma disciplina pensada para ser rotativa entre os professores. Inicialmente era previsto para serem quatro professores. Acho que só a primeira que eu ministrei, eu tinha mais três colegas na disciplina. Ela não tem um professor fixo, ela é uma disciplina obrigatória do curso para o doutorado e eu só fico e continuo nela, porque eu realmente gosto. Para mim, é prazeroso, é interessante conhecer o trabalho dos alunos. Eu tenho tido um feedback bom, eu acho que os alunos gostam também, eu acho que eles conseguem avançar. Claro, eu acho que a melhor pessoa para perguntar seria diretamente os alunos, se isso fez diferença ou não para eles no desenvolvimento dos trabalhos. Mas no meu ponto de vista é uma disciplina bem interessante, eu acho que ela é bem proveitosa.

R: O que você mais gosta nessa disciplina?

Alan: É a possibilidade de discutir essas coisas, que estão por trás, que não só relativas ao trabalho específico, que às vezes fica um pouco limitado, mas ter uma discussão mais de fundo. Isso eu acho o mais legal. Como são os alunos do doutorado, que já tiveram a experiência do mestrado, já tem um amadurecimento maior, tem um tempo maior também para discutir, no mestrado às vezes a gente não tem como discutir coisas muito estruturais, porque o tempo é muito corrido, é muito rápido,

a pessoa não vai ter tempo de ir atrás daquele conhecimento, de mudar muita coisa, tem que ser uma coisa mais pragmática, e no doutorado eles têm esse tempo que permite esse tipo de discussão que eu acho que, no meu caso, é o que mais me agrada, mais de dá prazer.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Alan: Eu acho que uma coisa que ela poderia ter talvez ter uma primeira parte um pouco mais teórica, que a gente pudesse ter tempo de discutir alguns autores principais, de preferência que eles fossem compatíveis entre si, ou que eles tivessem pontos de vistas conflitantes, que a gente tivesse talvez quatro semanas, cinco semanas para discutir, problematizar talvez um pouco mais e eles poderiam fazer uma rodada só de apresentação em cima daquilo. Não sei. Mas eu sinto falta disso, dessas discussões mais teóricas, mais filosóficas sobre o que é ciência, sobre visões de ciência, abordagens, coisas assim. Acho que isso falta. Falta no curso como um todo.

R: E você vê que essas discussões mais de ciência poderiam colaborar com o objetivo da disciplina que seria desenvolver o projeto deles?

Alan: Eu acho que sim, por causa aquilo que eu comentei no começo, daria para eles uma visão mais contextualizada do que eles estão fazendo, ou seja, do porquê eles estão fazendo aquilo, o porquê da necessidade do rigor científico, da sistematicidade. Eu vejo que muitas vezes, eu acho que eles menosprezam a necessidade do rigor científico, eu acho que eles acham que dá para fazer uma coisa meio na intuição, você vai lá levanta um monte de dados e depois conclui sobre eles, sem um método para entender porque aqueles dados, como eles vão ser levantados, como eles vão ser confrontados depois, cruzados, como eu sei se aquelas conclusões são válidas ou não. Eu acho que essas coisas todas a gente só consegue dar o devido valor se a gente entender melhor esses princípios anteriores. Eu também passei por isso, eu uso muito da minha experiência no doutorado para tentar suprir algumas carências que eu também senti lá e eu acho que essa é uma das principais. Uma série de coisas eu só fui me dar conta sobre a ciência, muito depois do doutorado. Eles têm essa oportunidade, mesmo que seja limitada, de fazer isso no primeiro ou segundo ano. É mais ou menos nesse sentido. Eu acho que isso ajudaria bastante sim, por mais que às vezes eu sinta, que do ponto de vista deles, parece que isso seria uma perda de tempo, seria abdicar de um tempo do trabalho deles para como se fosse um desvio, como se eles estivessem se

desviando do que eles têm que fazer. Na verdade, eu acho que é o oposto, é justamente entender o que eles têm que fazer. Isso mais para frente, a médio prazo, significa ganhar tempo, sem dar murro em ponta de faca, sem ficar cometendo erros que outras pessoas já levantaram, às vezes todo um levantamento é feito e eles não conseguem usar isso de uma maneira rigorosa, porque eles não tiveram os cuidados anteriores. Eu sinto que eles vêm essas discussões mais filosóficas como um desvio, uma perda de tempo e isso é uma pena.

R: Durante as aulas, pelo plano de ensino, dá para ver que você também trabalha a escrita, tanto que eles elaboram essas apresentações e no final eles entram o projeto deles escrito. O que você acha ajuda os alunos no processo da escrita?

Alan: O que eu acho que os ajuda é o que eu acho que me ajuda. Não é o foco da disciplina, mas eu já cheguei a comentar algumas coisas para eles. Eu acho que primeiro anotar tudo o que você pensa, ter algum lugar que você possa registrar os seus pensamentos, porque às vezes os insights vêm em horas que a gente não espera, que a gente não está sentado no laboratório, ou estudando aquilo, eles aparecem em outros momentos. A gente está ouvindo uma palestra ou dirigindo não vai dar pra anotar, ou às vezes a gente está em casa, está assistindo TV, está conversando com alguém. A nossa mente continua trabalho. Eu acho importante registrar esses insights, registrar algumas dúvidas, não só pelo registro em si, para não esquecer depois que você teve aquele pensamento, mas porque quando a gente começa a registrar isso, seja à mão, seja no computador, é indiferente, isso parece que desencadeia outros processos mentais para a gente. A gente começa a ter outras ideias que não teria se não tivesse escrito. Eu gosto bastante de usar o quadro, ou quando eu estou parado em algum dilema, alguma coisa, eu preciso estruturar, organizar alguma coisa, eu começo a botar no quadro e parece que tudo flui, parece que ele me permite, ele me dá coisas que eu não coloquei ali, eu escrevo alguma coisa e me faz pensar em outras. Eu acho que tem esse duplo benefício da anotação, é você registrar o que você já pensou e ajudar você a pensar em outras coisas, em outras possibilidades. Isso eu acho que é uma herança também da minha formação de arquiteto, que no caso seria o desenho, a gente tem essa relação com o desenho, e eu generalizo isso para a representação, seja uma representação através de um desenho, seja uma representação através de uma planta, de um mapa ou de texto, ou de palavras, ou de diagramas, esquemas, mapas conceituais. Para mim, funciona do mesmo jeito, me ajuda a pensar. Isso é uma coisa. Outra coisa é de não deixar para escrever no final, não esperar ter clareza das coisas e

ter lido tudo o que ter que ler, ter feito todos os levantamentos para começar a escrever, para começar a organizar. Colocar, já ir montando desde o dia zero, do dia um, um documento, um outline, uma estrutura que vai sendo modificada, que vai sendo recheada, que vai sendo reorganizada, "põe para cima, põe pra baixo, isso aqui não conecta com o que está vindo depois, o que eu faço? Eu escrevo uma coisa para conectar? Eu coloco uma outra seção? Ou eu tiro isso aqui, porque não está bem encaixado ou eu tiro do trabalho?", já fazendo o esforço de organizar as coisas num documento escrito. Eu acho que isso é bem importante. Por último, a questão da revisão do texto, de você estar disposto a revisar aquele texto, porque eu também faço a comparação, a analogia com o processo de projetos, às vezes a gente está desenvolvendo um projeto de uma casa, por exemplo, você já está lá e você vê que não está indo, que as coisas não estão fechando, que alguma coisa te incomodando, normalmente isso é fruto de uma decisão equivocada que você tomou antes e você precisa voltar, mas para você voltar, você tem abrir mão de todo aquele trabalho que você teve. O texto eu sinto da mesma maneira, em determinado momento, a gente já tem uma estrutura e a gente tenta encaixar tudo naquela estrutura e a gente acaba brigando com a lógica, com o fio da meada, porque as coisas não estão bem estruturadas e a gente tem que ter esse desprendimento de voltar e refazer. Ou refazer no sentido de mudar a estrutura do texto ou das próprias frases num sentido mais pontual mesmo, os verbos no tempo verbal, as concordâncias, enxugar o texto, não deixar eles muito prolixo, falar de uma maneira mais enxuta e mais clara, mais objetiva, coisas que às vezes a gente está dando voltas, eu acho que o texto tem muito disso, de um polimento. Isso tudo eu estou falando, na verdade, na minha cabeça a gente não trabalhou muito na disciplina. Mas nesse sentido de que o texto precisa polir, precisa de tempo, precisa investir tempo para isso. Se você for fazer na última semana, não vai conseguir. Aquela coisa que todo mundo fala, espera um tempinho, espera dois, três dias, uma semana, e volta no texto, para você poder estranhar aquilo um pouquinho, para você pode estranhar o texto e polir. Na disciplina, a gente teve pouca oportunidade de fazer essas coisas. Agora, quando eles montam a apresentação das rodadas é toda no Power point, depois eles montam um projeto mais escrito mesmo, a gente trabalha coisas do texto não tão diretamente, tão explicitamente, mas em termos das expressões que eles usam, das coisas que estão vagas, as coisas que dão a impressão de ser uma coisa e na verdade ele está querendo dizer outra. A gente acaba trabalhando isso, da ordem, dos parágrafos, da ordem do pensamento, porque isso veio antes daquilo. Essas coisas a gente acaba trabalhando ainda que de uma maneira indireta.

R: Você vê que isso poderia ser mais trabalhado?

Alan: Eu acho que sim, eu acho que poderia ser mais trabalhado, não sei bem como, porque dentro dos limites de carga horária e tal, teria que pensar bem, mas eu acho que sim. Eu me lembro que uma dessas vezes que a gente fez a disciplina, agora que estou lembrando, o XXXX, que é outro professor, ele também estava dando comigo na época, ele chamou uma pessoa da área de Letras para fazer uma coisa assim de um dia para falar um pouquinho sobre a estrutura, sobre questões mesmo de gramática, coisas assim. Eu achei que foi interessante. Agora que eu me lembre foi a única vez.

R: Nesse processo que você trabalhado com eles de construção do projeto ou quando eles te entregam o projeto no final, quais são as principais dificuldades que você tem observado que os alunos enfrentam em relação a essa construção ou a escrita?

Alan: A escrita eu não sei te dizer bem. A construção é mais fácil, eu vejo que eles têm muito problema na identificação da lacuna, ou seja, identificar o que já foi feito e o que eles podem fazer, é uma dificuldade que qualquer cientista, e na formulação do problema. Acho que são duas coisas recorrentes. Depois, na especificação do método, como eles conseguem validar aquilo. O método, eles trabalham muitas vezes com algumas fórmulas e ferramentas já meio prontas, mas eles não estão atentos ou cientes de como aquilo se encaixa na pergunta deles e numa questão de validação. Isso é bem recorrente e bem normal também, eu acho. Do texto, eu acho muito mais heterogêneo entre os alunos. Tem pessoas que a gente vê que têm muita dificuldade, que acho que são coisas que não estão relacionadas à ciência, que já vem da história da pessoa, ou seja, lá o que for, não sei bem, têm problemas mais pragmáticos no sentido de gramática mesmo, construção de frases, relação entre sujeito e objetivo, concordância nominal e verbal, coisas básicas. Eu acho que a questão que talvez seja um pouco mais recorrente a eles seja da precisão dos termos, de ter um rigor no uso de cada palavra, que aquela palavra está querendo dizer alguma coisa bem específica e que uma outra pessoa vai entender desde que também esteja aplicando o rigor naquilo, vai entender segundo aquele significado específico. Por exemplo, confundir análise com avaliação, são palavras muito parecidas, mas que implicam procedimentos, implicam objetivos diferentes, são duas coisas diferentes, então eu vejo muito essa coisa de uma certa ambiguidade no uso das palavras. Muitas palavras ou termos, expressões, são mais usadas no sentido coloquial do que no sentido rigoroso do que ela realmente

significa. Nunca tive parado para pensar sobre isso especificamente.

R: Há algo mais que você queira acrescentar ou esclarecer?

Alan: É um assunto que me interessa muito, apesar de eu não ser um filósofo da ciência, não tenho trabalhos nisso, mas acho que se a pessoa se propõe a ser um cientista, um pesquisador, ela tem que entender minimamente do que está por trás disso. Especificamente a questão do texto me interessa bastante, eu gosto de escrever e acho que é importante ter esse cuidado, não só o cuidado, mas uma prática consciente de tentar melhorar sempre. Em relação à disciplina, como eu falei, isso não aparece tanto, a gente não tem tanto essa chance. Eu acho muito interessante perceber as possibilidades que o texto tem de ser aos poucos refinado e se tornar mais elegante. Se você conseguir dizer mais com menos e de uma maneira melhor, de uma maneira que às vezes até a própria cadência do texto interfere nessa elegância, eu acho bem legal. Claro, não sou especialista nessa área, mas acho um assunto interessante para a gente ficar atento, uma forma de expressão. Na ciência, talvez uma coisa super rigoroso, pragmática, mas de ter uma coisa quase estética, uma sensibilidade, mais ou menos como existe esse conceito em programação, o código elegante, ele tem algumas características que fazem com que algumas soluções sejam elegantes. Eu vejo a mesma coisa do texto, algumas soluções, algumas frases, o modo como se expressam algumas ideias são elegantes e isso me traz uma experiência meio que estética, artística, não sei como dizer, mas uma coisa que transcende aquele trabalho que estou fazendo ali.

Appendix H6 – Transcript of the interview about the course *Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação*

R: Qual é a sua formação?

Morgana: Ciência da Computação.

R: Você tem mestrado e doutorado na área?

Morgana: Tenho graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Tudo em Ciência da Computação.

R: Há quanto tempo você é professora?

Morgana: 12 anos.

R: Aqui na UFSC também por 12 anos?

Morgana: Aqui na UFSC por 10 anos, foi em 2009.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Metodologia da pesquisa para a Ciência da Computação"?

Morgana: Eu ministro ela desde 2015, umas cinco ou seis vezes.

R: Qual é o foco das aulas?

Morgana: O foco das aulas é na escrita científica, tanto em projetos de pesquisa, projetos em geral, quanto em artigos científicos.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam com essa disciplina?

Morgana: Habilidade de escrita científica, revisão bibliográfica e autocrítica dos seus trabalhos científicos. Nós fizemos trabalhos onde o aluno escreve e fizemos trabalhos onde o aluno revisa o trabalho dos outros, dado um conjunto de critérios que são usados na avaliação, é como se fosse uma simulação de um revisor de artigos e projetos. Além do aluno escrever, ele aprender a avaliar.

R: No final eles tem que escrever um projeto e um artigo?

Morgana: Isso, no final eles têm que escrever um projeto de pesquisa, que é o projetinho deles para o mestrado ou para o doutorado. Como a maioria deles ainda não têm condições de escrever um artigo científico, porque a disciplina é normalmente oferecida no primeiro semestre do ingresso do aluno, eu faço um exercício com eles, onde eles leem uma tese, de qualidade, ou uma dissertação, e eles precisam transformar essa tese ou essa dissertação num artigo. Eles não precisam criar nada de novo, mas

eles precisam aprender como escrever o seu problema de pesquisa, como descrever o estado da arte, que todo trabalho tem que ter método, experimento e a conclusão.

R: Como você tem trabalhado com eles essas questões da escrita?

Morgana: A gente faz exercícios em aula, normalmente o aluno tem que trazer de casa o seu projeto e em aula a gente faz as avaliações. Inclusive, eles precisam da nota. Eu defino os critérios que eles usam para a avaliação e depois eles calculam uma nota para o aluno ter uma noção da qualidade do seu trabalho. Para ajudar ainda mais o aluno, eu permito que eles levem para casa sugestões e as revisões feitas pelos outros alunos, que eles corrijam isso no seu trabalho e tragam uma nova versão que vai ter uma nova revisão.

R: Que exercícios seriam esses em sala?

Morgana: Em sala, eles trazem o projeto de pesquisa ou eles trazem a descrição do problema de pesquisa e eles precisam ler o projeto do outro aluno e avaliar os critérios que eu defino. Ou então eu levo, por exemplo, a descrição de um problema de pesquisa dentro da área de computação, levo várias versões de diferentes trabalhos e eles precisam comparar essas descrições dos problemas entre esses vários trabalhos e fazer uma análise - qual é melhor, qual é pior e o porquê. Tem que ter uma justificativa do porquê.

R: Que critérios seriam esses? Você poderia explicar um pouquinho melhor?

Morgana: Os critérios para avaliar a qualidade do trabalho, normalmente se o trabalho está contextualizado, se ele tem um título que representa o que o trabalho vai propor, se ele tem o objetivo bem claro, se ele tem a definição do problema com relação ao estado da arte. O que é isso, significa você dizer o que já foi feito, quem fez e o que você vai propor de diferente. A justificativa para a qual é importante e relevante do ponto de vista científico e social para você resolver aquele problema e as potenciais contribuições científicas, que é o que eles conseguem fazer durante a disciplina. Já em termos de método, de uma proposta, ou de avaliar ele, isso não dá tempo, porque eles são muito imaturos. Mas basicamente são os critérios que nós professores usamos para fazer a avaliação de um projeto e de um artigo científico.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Morgana: Para mim ela é uma das disciplinas mais importantes do curso,

inclusive, não sei se eu posso falar agora, essa disciplina deveria ser oferecida na graduação. O grande problema dos nossos alunos em computação, eu não sei como é nos outros cursos, é que eles não sabem escrever, eles não foram treinados para isso. Como nós temos três disciplinas de TCC - Introdução, Projetos I e Projetos II - ao meu ver, a escrita científica deveria ser ensinada na Introdução a projetos para o aluno aprender desde as coisas básicas, como fazer um levantamento bibliográficos, fazer as citações corretamente, citar corretamente uma figura, referenciar essa figura, explicar a figura, ou seja, ter conceitos básicos de uma escrita, de uma monografia, ou de um texto, não necessariamente um texto científico, mas praticar essa escrita.

R: Então a disciplina tem suprido essas necessidades?

Morgana: Tem suprido. Uma coisa que eu esqueci de falar é que nessa disciplina nós também aprendemos uma parte que é a apresentação dos trabalhos científicos. A gente faz também. Todos os alunos apresentam no final da disciplina o seu projeto de pesquisa. O que é importante para os alunos se conhecerem uns aos outros, porque na computação, muitas técnicas que você usa numa área, você pode usar em outra área. É uma maneira dos alunos se conhecerem e tentar fazer colaborações mesmo que em áreas distintas. Além disso, eu dou um template de como fazer uma apresentação científica em pouco tempo. Por exemplo, o aluno tem 10 minutos para falar, ele tem que fazer 10 slides, não tem que vir com 20, tem que vir com 10. Isso tem mostrado resultados muito produtivos, porque o aluno começa já aprendendo a respeitar o tempo durante a apresentação. Isso dá um treinamento, inclusive esse template dos slides explica o que tem que ter numa apresentação científica. Tem que ter lá: objetivo bem claro, definição do problema sempre com relação ao estado da arte senão ele não é um problema científico se você não mostra o que os outros já fizeram e o que você vai fazer de diferente, tem que ter o slide da proposta, avaliação experimental, conclusão. Tem funcionado.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Morgana: Eu acho que a disciplina contempla o principal conteúdo, porque eu vejo que na pós-graduação que o aluno precisa... não adianta ele ser um gênio e desenvolver um método super inédito, inovador e revolucionário, se ele não consegue botar esse método no papel e produzir um artigo científico de boa qualidade e que seja reconhecido internacionalmente. Ao meu ver, a disciplina contempla, ela contempla tanto a parte da escrita, quanto a parte da avaliação crítica, quanto a

habilidade de ele apresentar o seu trabalho para uma plateia.

R: Que são os requisitos necessários da academia.

Morgana: Isso! Não só para apresentar um artigo, mas também para a sua defesa. Ele vai estar treinando para a sua defesa e para o seu exame de qualificação da dissertação e tese.

R: Você trabalha muito sobre a questão da escrita acadêmica com eles em sala. O que você acha que ajuda no processo da escrita acadêmica dos alunos?

Morgana: A minha disciplina não resolve o problema. Para mim, o que resolve é tentativa e erro. É o aluno escrever, alguém revisar, o aluno reescrever. Eu imagino que seja isso, pois foi assim que eu aprendi, principalmente a língua inglesa. Eu, quando fiz um doutorado sanduíche, o meu inglês não era muito bom. Eu morava com uma professora que ensinava inglês para estrangeiros, eu escrevia e ela corrigia o meu trabalho. Ela ia corrigindo e com isso eu ia evoluindo e aprendendo inglês e assim eu acredito que evolui a escrita: tentativa e erro. Você escreve, alguém revisa. Eu inclusive motivo os alunos que deem o seu trabalho para os colegas revisarem antes de entregar para o orientador, porque além do colega conhecer o seu trabalho, ele vai fazer o papel de revisor. Eles podem se ajudar entre si, até para não sobrecarregar o professor, que vai ter muitas leituras, vai ter certamente N revisões para fazer até o trabalho ficar perfeito. Eu, por exemplo, os meus alunos de pós-graduação, eu incentivo eles a escrever a tese e a dissertação em língua inglesa. Desde o dia que eles são matriculados na universidade, eles já têm que começar fazendo o levantamento do estado da arte em inglês. Eu pego alunos que não conseguem nem expressar as suas ideias em papel, muito menos escrever na língua inglesa e praticamente todos os meus alunos, no final do curso, apresentam sua tese ou dissertação em inglês. Tenho visto que deu muito resultado, só que isso exige muito esforço do professor, porque às vezes você tem que ler 10, 15 vezes o trabalho do aluno até ele ficar bom.

R: Quais são as principais dificuldades que você tem observado nas aulas que os alunos enfrentam com relação à escrita acadêmica?

Morgana: Eu acho que a principal é expressar a sua ideia, é se expressar, e a outra é a falta de prática de escrita em língua inglesa. Mas o principal que eu vejo é que eles não conseguem se expressar, não conseguem se expressar e muitas vezes eles não conhecem ainda os detalhes envolvidos num trabalho de pesquisa. Por exemplo, na computação, a gente tem

muito trabalho com experimento, não são experimentos com pessoas, mas são experimentos com dados. Todos esses experimentos envolvem uma série de parâmetros, você precisa fazer muitos experimentos e detalhar muito esses experimentos para que o seu artigo consiga ser reproduzido. Eu vejo tanta a dificuldade na escrita em si, para se expressar, mas também eles não conhecem esses detalhes científicos, pois eles estão vendo isso pela primeira vez na pós-graduação.

R: Como você procura ajudá-los a se expressarem melhor?

Morgana: Com os alunos da disciplina é difícil, porque como eu faço muitos trabalhos, eu não consigo. Eu tenho em média entre 80 e 100 alunos por semestre, em todo o ensino, não só na pós-graduação. Eu não consigo fazer uma avaliação detalhada como eu gostaria, mas no geral eu leio os trabalhos deles, comento e faço críticas no projeto, além das críticas que os alunos já fazem sobre os trabalhos deles. Tem os alunos que são muito bons, que escrevem muito bem, mas a grande maioria, no geral, eles têm dificuldade para escrever, não só para se expressar, mas para entender o que é a pesquisa em si, como você tem que descrever o problema de pesquisa. No geral, realmente é a forma de se expressar.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

Morgana: Eu acho que só essa disciplina não é o suficiente, porque na verdade essa disciplina deveria ser ministrada na graduação e o aluno já no seu trabalho de conclusão de curso, já deveria estar apto e treinado a escrever. A única sugestão minha é que isso deveria se iniciar antes e não esperar até chegar na pós-graduação. É assim que eu vejo.

R: Você vê a necessidade de uma outra disciplina pós-graduação?

Morgana: Não, na pós-graduação não adiantaria, porque ela seria uma disciplina redundante. Eu vejo que o que a gente pode fazer para ajudar seria ensinar o aluno com antecedência para ele chegar melhor na pós-graduação. Mas na pós-graduação eu não vejo a necessidade de oferecer uma outra disciplina, porque eles nem teria interesse em cursar.

Appendix H7 – Transcript of the interview about the course *Metodologia da Pesquisa Científica*

R: Qual é a formação de vocês?

Luísa: Minha formação é em Odontologia, graduação, e mestrado e doutorado em Odontopediatria.

R: E você professora?

Carolina: Também. Graduação em Odontologia, mestrado e doutorado em Odontopediatria e Pós-Doutorado em Ciência da Saúde.

R: Há quanto tempo vocês são professoras?

Luísa: Desde 2006, como voluntária dois anos, depois mais um ano de professora substituta e 2009 foi efetivo.

R: Aqui na UFSC?

Luísa: Sim, tudo aqui na UFSC. Só dei aula aqui.

Carolina: Eu comecei efetiva desde 2009 aqui na UFSC, antes disso eu não me lembro mais. Acho que foram dois anos substituta antes.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes vocês já ministraram essa disciplina "Metodologia da pesquisa científica"?

Carolina: Uns 6 ou 7 semestres. Acho que seis anos, sete vezes que a gente deu essa disciplina.

R: Sempre são vocês que dão essa disciplina juntas?

Carolina: Sim, sempre com alguns professores convidados.

R: Qual é o foco das aulas?

Carolina: O nosso objetivo principal é dar uma noção uma noção primeiro sobre o que é pós-graduação, como a pós-graduação funciona, como a CAPES funciona, o que a gente espera deles, a participação de docentes e discentes, que a gente é avaliado, que a gente recebe notas, que a gente precisa jogar o jogo conforme as regras senão a gente perde. A gente faz uma aula introdutória sobre isso. Depois, a gente entra em algumas coisas de metodologia propriamente dita, desde de como escrever um resumo, a gente faz atividades que eles escrevem um resumo e eles mesmos avaliam os resumos entre eles. Fazemos uma aula só para correção dos resumos. Fazemos uma aula só para projetos de pesquisa e como escrever um projeto de pesquisa. Eles têm várias atividades no moodle para postar, eles têm que postar revisão da literatura, depois objetivo, depois metodologia, introdução e cronograma. A gente vai dando nota, eles

recebem uma nota para isso. A gente também monta uma aula baseada nos acertos e erros deles dos próprios projetos. A gente lê tudo e monta uma aula. A gente tem a ajuda das próprias bibliotecárias para dar a parte de periódicos CAPES e alguns portais. Temos aula para aula para orientação do uso do Mendeley e do Endnote, que são os gerenciadores de referências para buscas, as buscas pelas bibliotecárias, Pubmed e buscas das bases de dados. Nós não temos na pós-graduação uma aula sobre desenho de estudo, então um dos professores faz uma geral sobre uma aula sobre desenho de estudo. Nós temos uma disciplina específica para revisão sistemática, mas ela é uma optativa, então a gente também ministra com um colega nosso uma aula sobre o que é revisão sistemática para que todos tenham uma noção de como funciona. A gente tem mais uma atividade que é a apresentação de seminários, que é feita da seguinte forma: eles se reúnem em grupos e eles têm que avaliar artigos científicos para determinar o que é um bom artigo científico e o que não é tão bom, para que na hora de fazer a seleção dos artigos, eles consigam determinar o que eles vão incluir na seleção deles e o que eles não vão incluir e saber o porquê.

R: O que vocês esperam que eles desenvolvam com essa disciplina?

Luísa: A gente não tem como prever o que os alunos que estão entrando nessa disciplina, até onde eles sabem. A gente tenta nivelar eles de alguma forma, tem os que sabem mais e os que sabem menos. A gente tenta com a disciplina, tanto é que alguns fazem a questão de busca de artigos, tem gente que sabe, só que a gente dá aula desde o bê-a-bá. A intenção da disciplina é nivelar e chegar ao final do semestre é ter todos nivelados para pelo menos eles conseguirem fazer o projeto da dissertação deles.

Carolina: A ideia que a gente dá das atividades desde o resumo do projeto e da avaliação, porque eles vão precisar desses itens. Então não adianta só ministrar uma aula de como fazer o projeto, seria bem mais fácil para a gente. Mas de colocar para escrever, colocar metas, primeiro colocam revisão e postam no moodle. Acabado isso, vai tendo a aula, vai ter que realizar. Não necessariamente é o projeto da dissertação, mas quando fizer o projeto da dissertação, já não vai ser o primeiro para quem nunca fez o projeto. A ideia é dar uma primeira experiência do resumo, primeira experiência do projeto, primeira experiência de análise do artigo, para que eles possam usar essas experiências na tese. Como o tempo é muito curto, são 24 menos, então o um ano e meio que vem depois disso, a coisa pode ser mais complicada e renda mais.

R: Vocês vêm relevância nessa disciplina?

Carolina: A gente está há sete anos fazendo (risos).

Luísa: Acho bastante relevante.

Carolina: Esse vai ser o nosso último ano, agora a gente vai passar para alguém, mas a gente acha, fizemos nesses seis anos, várias modificações, por solicitação de colegas, " a gente queria que vocês incluíssem isso, porque a gente está sentindo falta".

Luísa: A própria avaliação do aluno. No final do semestre do semestre ele nos avalia e fala o que funcionou, o que não funcionou...

Carolina: Exatamente. Isso foi bom para a gente, isso não foi bom para a gente, isso a gente já sabia, isso a gente não sabia. Claro que a espinha dorsal não foi mexida, mas a gente incluiu conteúdos, excluiu conteúdos, na medida que a gente tinha essa resposta. A maioria são alunos da casa, mas alunos de outras universidades, a gente nunca sabe exatamente como está o aluno. O aluno que já vem de uma escola com TCC, já é mais fácil, mas o que nunca fez TCC, já é mais difícil. Essa é a ideia - que todo mundo tenha nesse semestre de quatro meses uma primeira experiência para depois ir mais rápido. Não sei funciona em todos os casos, mas na maioria funciona.

Luísa: Ela é bem importante, acho que não pode tirar. Ela é uma disciplina obrigatória no nosso programa.

R: Por que você diria que ela é importante?

Luísa: Justamente porque ela é a base de tudo que eles vão construir a partir dali, na busca de artigos, tudo o que a P2 falou... Acho que é a base de tudo. A gente nota que tem alguns que sabem mais, mas tem alguns que entram sem saber fazer uma busca, vai desde o início, por isso que eu acho que é superimportante essa disciplina.

R: O que vocês acham que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Luísa: Eu acho que não é uma falha ou lacuna da disciplina, mas eu acho que é da parte do programa, que é a parte de delineamento do estudo. A gente não tem uma parte só disso. Nessa disciplina, a gente tentou dar uma aula, mas não é suficiente. Sempre quando a gente faz avaliação com alunos, eles avaliam só essa parte, que é a parte da metodologia, a questão da metodologia, como construir a metodologia, porque tem que ser muito detalhada. A gente dá uma aula meio por cima. Eles precisam desse detalhamento e a gente não tem uma disciplina para dar esse detalhamento. Não é uma falha da disciplina.

Carolina: Teria que criar uma disciplina específica para isso. É isso que a gente sente mais falta.

R: Vocês trabalham com resumos, um tipo de pré-projeto, digamos assim, e outros tipos de textos. O que vocês acham que ajuda no processo de escrita dos alunos?

Carolina: Escrever. Para aprender a escrever tem que escrever.

Luísa: E ler, principalmente. Ler, ler e ler. Tem que ter pelo menos algum conhecimento ou se não tem o conhecimento, tem que ler, ler e ler, para poder escrever, porque senão não sai nada mesmo.

Carolina: A gente sempre brinca que tem uma síndrome da tela branca, quando você abre a tela do Word e para na tela branca e tem que começar. Esse começo é muito difícil. A gente fala: "Vai escrevendo e depois a gente organiza o raciocínio. Lê e escreve, lê e escreve, lê e escreve."

R: Vocês até já comentaram algumas das dificuldades que vocês têm encontrado, mas quais seriam as principais dificuldades que vocês têm observado nas aulas que os alunos enfrentam com relação à escrita acadêmica, a escrever esse resumo ou esse pré-projeto?

Luísa: Eu acho que é o embasamento que ele vem, como a Carolina falou. Se ele já foi imerso no ambiente científico, num projeto de pesquisa, num PIBIC, ou TCC, ele já meio que vem sabendo, já vai mais caminhando sozinho. Agora aquele que já vem de uma faculdade que não tem... Eu acho que falta embasamento prévio. Eu sinto assim.

Carolina: Eu aumentaria um pouquinho mais. Eu vejo que tem muito aluno com dificuldade de escrever, independente de qual seja o texto. Dificuldade de escrita mesmo, que a gente não consegue resolver, isso não tem. O aluno vai chegar com dificuldade e ele vai sair, porque ou o orientador pega muito e reescreve, ou a gente não tem tempo para fazer isso. Isso a gente já vê na graduação de Odontologia, o aluno que tem dificuldade e que não veio com essa base de escrita, a gente não consegue, porque ele precisa treinar, de alguém para corrigir e eu preciso ensinar outra coisa para ele e não a escrever.

R: Quais seriam essas dificuldades?

Carolina: Tipo o que ele escreve eu não entendo (risos). É a questão do texto que a gente fala assim: o texto não fluiu. Aquela coisa que tu começa a ler e não é uma leitura fácil/organizada, está tudo escrito na tela, às vezes a gente perde organização, vai e volta, vai e volta. A gente não é formada nisso, mas a gente dá escrevemos. "Vamos então organizar a introdução em cinco parágrafos, primeiro parágrafo aborda isso, segundo isso, terceiro, quarto e quinta. A discussão, nós vamos fazer em nove parágrafos - primeiro, segundo...". Para ajudar ele a estruturar às

vezes todas as informações que estão ali, porque está de um jeito que não dá. Já a metodologia são coisas mais fáceis de escrever, porque ele já fez e só está contando uma historinha do que ele já fez, então às vezes é mais fácil para ele. O aluno ou sabe ou não sabe.

R: Vocês têm trabalhado isso em sala, as etapas da introdução?

Carolina: Sim, mas mais como um esquema. Se naquele conteúdo de um parágrafo, ele não consegue fluir, eu não consigo mais, aí é com o orientador dele depois, em individual. A gente tem uma turma, essa turma agora tem 29, não dá. Mesmo que a gente divida 15 para cada uma, também não dá. Muitas vezes não é o tema que a gente não domina, não sei se não está claro porque eu não entendo, ou se não está claro porque ele realmente não foi claro. Geralmente é porque ele não foi claro.

R: Uma última pergunta, há algo mais que vocês queiram acrescentar?

Carolina: Queria falar mais alguma coisa que eu lembrei em relação aos alunos estrangeiros. Claro que eles vão apresentar mais dificuldades, a gente não tem muitos, mas a gente tem talvez 3 ou 4 por semestre, mas a gente também não tem como ajudá-los, porque a gente não tem esse tempo. Eles têm que fazer o teste de proficiência em português, mas é um teste. Eu acho que eles passam muitas dificuldades muitas vezes. Alguns deles a gente tem muita dificuldade de entender, porque não é a língua mãe deles, mas isso já é esperado.

R: Há algo mais que vocês queiram acrescentar?

Carolina: Acho que a melhor parte de todas é que a gente sempre teve total liberdade de fazer ajustes. Tipo professores sugeriram: "Estou sentindo falta disso... Estou sentindo falta disso". A gente testa, vai e volta, nunca veio nenhuma reclamação grande, "Ah, isso tá muito ruim". Sempre que a gente fez avaliação com os alunos que eles disseram: "Ah, isso não foi legal". Nem sempre é possível, nem sempre depende da gente, mas a gente sempre esteve tentando criar alternativas, mas testando, acertando, teste, errando, corrigindo. Essa sempre foi uma parte bem positiva, bem tranquilo em relação a fazer isso. A resposta que a gente tem dos alunos, tanto verbal quanto escrita de avaliação, não tem nada de muito negativo, é mais pontual, em questão de respeito a horário, ou atividades que eles pedem mais, vai avaliar o artigo: "Não professora, a gente queria receber o artigo todo mundo para talvez todo mundo avaliar com propriedade". Meia dúzia pede isso, a maioria não quer mais trabalho.

Luísa: Ou eles pedem o resumo deles que eles querem ver o que a gente corrigiu, ou o próprio projeto, eles enviam um e-mail e pedem para a gente enviar a correção, porque a gente faz a discussão em sala de aula de alguns resumos, de alguns projetos, mas não são todos. A gente coloca só os exemplos bons e os exemplos ruins...

Carolina: Mais didáticos.

Luísa: Aqueles que não apareceram, eles mandam e-mail e solicitam a correção deles.

Carolina: Foram todos corrigidos. Não são todos, mas alguns pedem. Tem alguns que pedem um ano depois (risos).

Appendix H8 – Transcript of the interview about the course *O Texto Acadêmico em Estudos Linguísticos*

R: Qual é a sua formação?

Eduardo: A minha formação de graduação é em pedagogia. A formação em mestrado e doutorado é aqui no programa no PGI mesmo. Chamava antigamente Programa de Pós-Graduação em Letras Inglês e Literatura correspondente.

R: Há quanto tempo você é professor?

Eduardo: Aqui da UFSC, desde 2007, então vai fazer 12 anos.

R: E professor no geral?

Eduardo: A minha vida inteira, desde os 18 anos. (...) na realidade, eu comecei o curso de Letras Inglês na XXXX em 1983. Eu fiz o primeiro ano todo, mas eu entendi naquele momento que as minhas questões eram relacionadas ao ensino e aprendizagem. O currículo daquela universidade naquela época pelo menos indicava muitas disciplinas que não tratavam de questões de ensino-aprendizagem. Eu decidi parar e começar a graduação em pedagogia para trabalhar com educação. O sonho na época era ser diretor de escola pública. Nunca nem dei aula em escola pública.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou a disciplina O texto acadêmico em estudos linguísticos?

Eduardo: Eu comecei no PGI em 2009/2010. A minha entrada no PGI foi para dar essa disciplina. Quem dava a disciplina anteriormente era a professora XXXX e ela tinha um plano de ensino e um foco em desenvolvimento do texto mesmo, conforme o título da disciplina e ementa da disciplina. Eu trabalhei no começo também com foco no texto, a gente usava aquele livro do Swales e Feak. Eu usei uma época também e à medida que eu fui compreendendo a disciplina, eu fui acrescentando outras questões. Eu fui acrescentando também questões de elaboração de projetos. Mais ou menos em 2013, a gente reimplementou o *research festival*. Eu estou falando em reimplementou, porque ele tinha sido implementado em uma época que eu não estava aqui, ou seja, eu desconhecia esse evento. Então, eu fui informado em reunião de colegiado que esse evento já havia ocorrido, que em algum momento ele deixou de ser feito e a gente recuperou / reestabeleceu o *research festival* como parte da disciplina. A ideia na época era inclusive produzir CDs como publicação e a gente fez nos primeiros eventos do *research festival* e aquilo contou como publicação na época. O que contava com publicação

podia ser publicações um pouco mais caseiras, que foi o caso, a gente organizou em PDFs e CDs. Com a reintrodução/reestabelecimento do *research festival* e com o propósito de apresentação dos projetos dos alunos, na época era o pré-projeto, porque era o término do primeiro semestre de todos os alunos. Como precisava ter a apresentação do pré-projeto, eu fui acrescentando cada vez mais na disciplina questões relacionadas com o projeto de pesquisa - definições sobre pesquisa e sobre desenvolvimento do projeto. Eu fui tentando algumas coisas até que eu cheguei no momento em que eu gostei muito da disciplina, que foi a escolha do material do Dornyei, por exemplo, que eu acho que é um material completo e, ao mesmo tempo, ele é breve e profundo na medida do necessário nos dois casos. Ele pega questões de definições de pesquisa qualitativa e quantitativa nas várias dimensões de pesquisa. Por fim, a disciplina acabou tendo um caráter bem mais de pesquisa do que de texto acadêmico.

R: Você acha que essas modificações que você fez na disciplina auxiliam os alunos nos projetos deles?

Eduardo: O que eu notei ao longo desses vários anos, eu dei essa disciplina pelo menos umas 6 vezes, o aluno entra com o título e com a ementa da disciplina em mente e ele se ressentia de efetivamente não ser aquilo que ele estava esperando e muitas vezes isso é explicitado pelos alunos. Só que eu, como professor, fiquei na dúvida. Eu entendo que é parte da disciplina o *research festival* e para você ter o *research festival* e apresentar o pré-projeto, você precisa minimamente saber sobre pesquisa e desenvolvimento de projeto. Eu não sei se satisfaz o aluno porque ele entra com aquele *mindset* que ele vai trabalhar o desenvolvimento do texto acadêmico e isso acaba não acontecendo. Acaba mais acontecendo a leitura sobre método em geral, sobre metodologia de pesquisa e que culmina no desenvolvimento do pré-projeto a ser apresenta.

R: Então o foco seria eles desenvolverem ao final da disciplina esse pré-projeto?

Eduardo: Isso, o que ocorre é que a gente já implementou a primeira mudança - ela era no primeiro semestre e foi para o segundo semestre. À medida que ela foi para o segundo semestre, o aluno não mais vai apresentar o pré-projeto, mas ele vai apresentar o projeto no *research festival*. É exatamente o momento em que a gente tem a expectativa que o aluno entregue o projeto, que é no finalzinho do seu primeiro ano. Então vai culminar que o aluno já fez algumas disciplinas, que são as disciplinas

obrigatórias, e no segundo semestre, ele tem um pouco mais de tempo de escolher as disciplinas, a gente espera que ele escolha disciplinas que devam ajudá-lo no desenvolvimento do seu projeto, e somado à disciplina chamada atualmente "O texto acadêmico" para no final apresentar o seu projeto no *research festival* e para o parecerista.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Eduardo: Efetivamente o que acabou acontecendo foi que o *research festival* retroativamente organizou a disciplina de uma forma diferente da forma da sua ementa. Eu entendi como necessário isso, porque o aluno precisava desenvolver isso. Da forma como está, eu acho que sim. O PGI recebe alunos, para gente, desconhecidos e alguns conhecidos, que vem da nossa graduação. Na nossa graduação, a gente tem uma disciplina chamada "Projeto de pesquisa", que é dada pela professora XXXX. De qualquer forma, os alunos oriundos da nossa graduação têm uma noção geral do que é pesquisa, é óbvio que com um nível a ser desenvolvido na graduação. Mesmo sendo no nível de graduação, os nossos alunos têm. Mesmo os nossos alunos vão aprender alguma coisa com a disciplina mesmo com o foco que está o objetivo é aprofundar mais do que obviamente foi no caso da graduação. Os outros alunos que vêm de fora, a gente eventualmente pode olhar o histórico escolar para conhecer individualmente, mas também não resolve muito. Os alunos que vêm de fora a gente não consegue assumir de sabem ou se tiveram a disciplina ou não, como que foi a condução da disciplina. Então o aluno aqui ingressante precisa ter noções gerais de desenvolvimento de projeto de pesquisa e da pesquisa propriamente dita. Como ela tem sido obrigatória e exclusiva dos ingressantes no mestrado, ela não pode nem ser feita pelos alunos de doutorado. Então, por exemplo, os alunos que saem do nosso mestrado e vão para doutorado tiveram pelo menos alguma noção de pesquisa. Os alunos entram direto no doutorado, eles vão contar com a sorte de ter a disciplina eletiva oferecida ou com orientação do próprio orientador para estudar sobre metodologia de pesquisa. Então eu entendo ser muito necessário já no mestrado ter sim essas noções. Não lembro se você vai perguntar sobre a disciplina ter o foco no desenvolvimento do texto, mas eu gostaria de falar. É óbvio que acho que deve haver também espaço para o desenvolvimento do texto acadêmico. Acho que são importantes aquelas questões mais básicas desde de você dar suporte acadêmico científico as suas asserções por meio do uso de citações, de fontes externas de pesquisas, ou seja, para o que o seu argumento seja apoiado / suportado também por pesquisas externas e isso obviamente é uma questão importante nessa disciplina. Mas principalmente o

desenvolvimento do texto mesmo, porque o desenvolvimento do texto acadêmico, das ideias necessárias que precisam ser desenvolvidas no texto, o formato do texto, que eu acho que não é apenas formato, pois nos ajuda no desenvolvimento do texto. Quando eu falo em formato, eu penso no que é uma introdução, o que são os outros, e nessa segmentação e subsegmentação que é super importante na hora da gente conseguir saber qual é a ideia central que a gente tá desenvolvendo naquela 1,5 / 2 páginas. Esse é o aprendizado de segmentar o pensamento em seções e subseções, mas não só segmentar. No momento que você segmenta, você organiza melhor aquela ideia e essa organização permite o melhor desenvolvimento dessa ideia. Isso tudo também está expresso na segmentação e na segmentação e todas elas têm título e título é fundamental na hora de você fazer. Então fazer esse outline que é o conteúdo que a gente pede muitas vezes, que é o expected content, isso no fim são as segmentações que estarão no teu projeto e futuramente no teu texto acadêmico. Eu nunca tive uma disciplina pra isso, nunca tive ninguém ensinando a fazer isso. Eu aprendi, se aprendi, não sei se consigo fazer essa afirmação, sendo exposto a isso. Ou seja, na leitura. A medida que eu ia lendo, eu ia percebendo as segmentações e o desenvolvimento de ideias centrais em cada segmentação e que isso funcionava super bem, porque você dava a ideia central, você dava mais ou menos o desfecho, passava para outra ideia e, por fim, o fechamento da seção, você tem que fechar. Nesse momento, que você vai fechar a seção toda, que é composta das várias subseções, você tem que amarrar isso tudo. Se você não está conseguindo amarrar isso tudo, é porque você tem um problema, você está com dificuldade de perceber a ligação disso. Ou seja, a elaboração de um texto tem muito a ver, não somente com o surface level, o uso da língua, mas o pensamento expresso por meio da linguagem escrita e a linguagem escrita, muitas vezes, ajuda o desenvolvimento desse pensamento. A linguagem escrita ajuda no desenvolvimento do pensamento e o pensamento ajuda na linguagem escrita.

R: Você acha que esses pontos de escrita deveriam estar incluídos na disciplina? Ou o que você acha que deveria incluir e que não está incluído?

Eduardo: Eu acho que sim, mas eu acho isso é um desafio para se ensinar. Por exemplo, na disciplina que a gente fez, as últimas aulas havia um modelo de projeto, porque eu sabia que naquele momento vocês precisavam de um modelo de projeto. Eu adoro modelo. Se você olha os modelos em geral, eles têm que dizer dessas seções e subseções e na necessidade de fazer uma introdução em cada seção e um wrap-up no final

de seção. Isso eu acho que é simples de ensinar. O desenvolvimento da ideia eu acho difícil em ensinar, em particular, quando você tem um grupo, como que você vai fazer isso. E mais: se tem um grupo e um professor de uma área específica e que não domina outra área específica lendo textos de alunos que estão desenvolvendo seu texto em áreas desconhecidas pelo professor. Como o professor lida com isso? Ele só vai conseguir ajudar o desenvolvimento daquela ideia se ele conhecer aquela ideia, caso contrário, ele ajuda pouco. Eu acho isso um desafio, eu quero muito sentar com as professoras para a gente discutir exatamente quais atividades a gente poderia desenvolver para o desenvolvimento do argumento acadêmico escrito. Além dessa organização geram, mais macro, mais de elaboração da expressão escrita do pensamento, eu acho que há coisas que precisam ou inseridas ou mantidas num curso dessa natureza, que são questões mais locais. Por exemplo, eu tenho visto na graduação, mesmo aqui na pós-graduação, problemas sérios em relação à constituição de sentenças. Uma sentença atrás da outra perfazendo um parágrafo. Então a medida que você vai escrevendo sentenças, eu noto, mesmo aqui na pós-graduação, falta da pontuação correta. Eu noto vírgula, muitas vezes, quando é um ponto, ou mesmo ponto e vírgula. Pontuação, eu acho fundamental e pontuação não é apenas eu tenho que escolher entre um ponto, ponto e vírgula ou vírgula. Não é apenas isso, é o desenvolvimento daquele pensamento na forma escrita. Eu acho fundamental isso, porque eu vejo muito aquelas histórias de run-on sentences, fragment sentences, splice comma... Tudo isso tem a ver com “punctuation” na realidade e a pontuação tem a ver com o uso de conjunções, connective conjunctions. O que muitas vezes eu vejo em particular na graduação é que existe uma tendência a transferência da fala ou discurso falado para o discurso escrito. Como se eu estou falando uma coisa e eu começo outra coisa e tem uma vírgula aqui no oral. Parece que o oral não cabe ponto e vê-se isso muito no escrito. O texto escrito tem as suas especificidades / peculiaridades e isso é uma questão fundamental no desenvolvimento de sentenças e acaba dando em um parágrafo. E o desenvolvimento de parágrafo também.

R: Isso seria algo para ser incluído?

Eduardo: Eu acho que também, mesmo aqui no mestrado. Eu mesmo não sou da Letras, eu acabei aprendendo isso, porque trabalhei com o ensino disso. A gente não pode pressupor que o aluno vai entrar sabendo. Eu não qual o nível de profundidade, mas também não gasta mais do que uma hora.

R: O que você acha que ajuda no processo de escrita dos alunos?

Eduardo: Organização do processo todo. Primeiro, o processo de escrita é resultado do processo de leitura concentrada obviamente, leitura para estudar. A leitura para estudar, para aprender, tem que ser extremamente organizada também. Tem que ter da parte do professor, do orientador ou do aluno de qualquer programa de pós-graduação o reconhecimento de que a leitura você pega o grosso do texto, a macroestrutura do texto, agora você efetivamente, você termina, você praticamente esqueceu o caminho. Isso requer que você tenha sempre formas de estudar, entre elas, anotando, porque a memória da gente retém pouca coisa daquilo a qual você foi exposto. Precisa de muita leitura, precisa de leitura para estudo, de uma leitura organizada. Para a escrita, você precisa se organizar igual. Em uma disciplina que eu dou na graduação eu trabalho muito com o outline. O que eu vou escrever? Quais são as partes essenciais que eu preciso escrever? Quais são os temas que eu vou escrever que dão sustentação para o que eu vou escrever? É um projeto, na realidade. É um projeto de desenvolvimento do texto. Quando você olha isso, você já consegue mais ou menos ter uma ideia. É como um projeto de uma casa, você consegue saber se isso vai gerar um texto legal ou não. Mesmo que você faça o outline e ao desenvolver o texto, você vai, volta aqui, e vai refazendo o outline. Mas a organização é fundamental. E ter obviamente um leitor externo, porque quando você está escrevendo um texto, qualquer texto, você não sabe se você está escrevendo um texto para o seu orientador, ou a banca, ou o mundo lá fora depois que você disponibilizar publicamente teu texto. Isso é muito difícil para a gente, você não sabe o nível de informação e informatividade que vai colocar ali. Ter um leitor externo é fundamental para ter esse feedback de fato - se você está sendo informativo, se você está comunicando. Para um texto escrito, eu acho que precisa ter muita leitura, muita organização, muita escrita, muito feedback. Acho que você aprendendo ao longo do tempo.

R: Quais são as principais dificuldades que você tem observado em suas aulas que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Eduardo: Aqui no mestrado eu acho que os exemplos de sucesso são maiores que os exemplos de não sucesso. Acho que no caso do projeto, como era dado na primeira fase, o principal problema era a identificação do que era o objeto de estudo e principalmente o desenvolvimento das research questions, que são derivadas do foco, do objetivo geral. A definição do objeto de estudo, do objetivo do trabalho e as research questions, eu acho que é a parte mais difícil. Eu não vejo em geral problema de desenvolvimento de texto aqui no mestrado. Provavelmente

isso seja já filtrado no processo seletivo.

R: Por fim, há algo a mais que você queira acrescentar?

Eduardo: Eu acho que na nossa disciplina, eu acho que no primeiro dia de aula, ou em algum outro lugar, eu falei que embora possa haver atividades de desenvolvimento da escrita, eu acho que o principal meio para você desenvolver a escrita acadêmica é a exposição a ela, por meio da leitura e de uma leitura concentrada, não só no conteúdo, mas também no gênero do texto acadêmico. Foi assim que eu aprendi e pessoas como o meu irmão e irmã, que não são da área de Letras. Ou seja, pouca orientação todos tivemos e acho que os textos têm saído bem bons, considerando a pouca orientação que a gente teve. Eu acredito muito nesse desenvolvimento implícito da escrita acadêmica, não deixando de reconhecer obviamente que podem haver atividades que ajudem no desenvolvimento disso. Até foi na última reunião que a gente decidiu a criação dessas disciplinas, uma das coisas que foram mencionadas foi a necessidade de ter um trabalho o desenvolvimento das research questions que acho que é uma parte bem difícil. Eu adoro essa disciplina, eu adoro a ideia de trabalhar com esse momento do aluno.

Appendix H9 – Transcript of the interview about the course *O Texto Acadêmico em Estudos Literários*

R: Qual é a sua formação?

Marina: Eu me formei em Letras Inglês na XXXX, de XXXX. Aqui na UFSC, eu entrei no mestrado em inglês e foi transformado no doutorado, que eu terminei em 2002. Depois, eu trabalhei aqui no Pós-Doc, com bolsa da CAPES. Logo em seguida, eu fiz o concurso e entrei em 2004 como professora efetiva.

R: Desde 2004 você é professora aqui na UFSC. Você é professora desde esta época ou começou antes?

Marina: Como professora de inglês, eu comecei em 1979. Já dei aula de preparatório para TOEFL, tradução simultânea, para acadêmicos... Antes de fazer o mestrado, eu dava aula para leitura e preparação para conferências. Eu já dei aula durante muitos anos em várias modalidades diferentes no ensino de inglês.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina “O texto acadêmico em estudos literários”?

Marina: Eu acho que umas cinco vezes. A última foi ano passado, no primeiro semestre de 2017.

R: Nessa disciplina, qual é o foco das aulas?

Marina: Essa é uma das questões que estamos repensando a disciplina. O foco tem sido por necessidade na elaboração do projeto, porque o pessoal entra no mestrado com um pré-projeto, que é bem preliminar mesmo, então a gente tem usado essa disciplina para dar um apoio na questão da escrita acadêmica, mas o foco tem sido muito no projeto por necessidade. Por isso, a gente conversou, no colegiado, sobre a necessidade de ter uma outra disciplina de escrita acadêmica para questões de escrita como *paragraphing*, *paraphrasing*, etc, todo esse universo da escrita acadêmica. A gente acha que uma disciplina apenas é insuficiente, porque o pessoal está naquela urgência de deixar o projeto consistente em termos de estrutura e da pesquisa, principalmente no *review of the literature*, que para mim é o centro do projeto, pelo menos na área de literatura.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam na disciplina? Seria o projeto?

Marina: Aí é que tá... Quando eu penso em disciplina de escrita acadêmica, eu acho que não deva ser só o projeto. Ao contrário, eu acho

que deve ser uma disciplina que dê um suporte nas várias questões necessárias para a escrita acadêmica. Só que a disciplina acaba sendo reduzida, por necessidade, à elaboração do projeto. Mas eu não acho que o projeto seja a única coisa importante. Esse é um problema que agora a gente está tentando resolver ao criar uma disciplina oferecida continuamente, em todos os semestres, não obrigatória, de escrita acadêmica *ongoing*. Eu espero dessa disciplina essa bifurcação, o projeto numa estrutura, que eu acho que seria bem mais consistência se ela fosse baseada no *review of the literature*. Isso é um lado, e o outro são questões de *thesis statement, topic...* uma compreensão dos vários elementos da escrita acadêmica em sua complexidade. Não apenas definições, mas entrar em contato mais próximo com esses elementos para ter uma familiaridade e desenvolver a fluência na escrita. Eu acho que o que eu espero dessa disciplina é que ela ajude os alunos a desenvolver fluência na escrita acadêmica, para que eles possam se inserir numa comunidade acadêmica internacional. Eu acho que fica muito aquém. Um dos problemas é a pouca prática de escrita acadêmica, que agora isso está mudando bastante. A gente está fazendo muita coisa pra mudar isso, mas tradicionalmente as disciplinas da graduação pedem muito poucos ensaios, escrita acadêmica, feedback. Eu sempre procuro dar pelo menos dois ensaios, além dos exames que são ensaios, então eles têm quatro ensaios, por semestre, com feedback. Eu acho que é uma coisa difícil de fazer, mas que vale muito. É isso que eu acho que falta muito na nossa graduação, que a gente está tentando mudar.

R: Então vocês estão tentando mudar isso na graduação para que eles cheguem mais preparados para a pós-graduação?

Marina: Isso, para diminuir esse gap que tem entre a graduação e a pós-graduação.

R: E qual seria esse “gap”?

Marina: É que na graduação eles têm pouca exigência de escrita, de ensaios bem estruturados e quando chega na pós-graduação, isso já é exigido na prova de seleção. É um pouco injusto, porque eles não têm o contato suficiente com a escrita acadêmica na graduação. Tem algum contato, claro, tem a disciplina de escrita acadêmica e vários professores também fazem... Eu, por exemplo, isso é obrigatório em toda a disciplina minha, a elaboração de um ensaio. Na verdade, eu faço um de pesquisa também. A gente percebe muita insegurança, até porque, mesmo quem tem bastante prática com a escrita acadêmica, têm bastante insegurança, porque é extremamente complexo. Quando chega na seleção para o

mestrado e doutorado, se espera que os alunos já saibam e tenham familiaridade com aquilo, ao ponto de isso ser o gênero de escrita do exame, no qual eles são avaliados para a seleção. Eu acho que tem uma janela aí injusta e a gente precisa reforçar mais a escrita acadêmica na graduação. Na pós-graduação, a gente precisa fazer isso que a gente está fazendo - oferecer a escrita acadêmica como um laboratório contínuo.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Marina: Total! Eu acho da maior relevância. Ela é bastante versátil, porque ela pode ser usada para dar suporte na pesquisa de cada aluno. Ela permite uma flexibilidade enorme. Também como oficina e ensinando os alunos através da prática de feedback deles em si também que eu acho bastante importante.

R: Pelo seu plano de aula dá para ver que você trabalha com eles por partes para que possam ir construindo o seu projeto de pesquisa.

Marina: Isso, eu cheguei a esse formato depois da experiência que tive dando a disciplina por dois semestres. Eu percebi que eu aprendi muito sobre escrita acadêmica dando esses dois cursos. Eu compreendi que, na literatura, pelo menos, o importante é começar com o *review of the literature* e também ter uma abordagem um pouco diferente para o *review of the literature* que eu tinha antes. Eu estudei bastante sobre *review of the literature* nos estudos literários e culturais e eu vi que o que eu achava que era um *review of the literature* era outra coisa, era mais um *annotated bibliography*. Hoje, eu tenho uma concepção disso bem mais apurada do que a que eu tinha e é isso que eu queria passar para os alunos, porque eu acho que quando o *review of the literature* está bem consistente, o resto flui.

R: O que você acha que essa disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Marina: Eu acho que deveria incluir muito mais questões de escrita não necessariamente ligadas ao projeto - reforço de escrita de parágrafos, de transições, de como citar, as várias formas de citar, questões de ritmo (por exemplo, frases longas e curtas, alternadas, o que ajuda muito a fluência e o interesse de quem lê). Tudo isso, eu senti falta de ter mais espaço para integrar. Eu tentei integrar isso, mas como eu exigi mais a questão do projeto e deixei mais em aberto essa parte, eu notei que eles não estavam fazendo os exercícios. Todos os exercícios eu indiquei para que eles fizessem e trouxessem questões/dúvidas. A minha ideia era terminar o projeto nos três primeiros meses e ter o último mês para trabalhar questões

de escrita baseadas nas dificuldades apresentadas nos projetos. Só que isso não pôde acontecer, porque eles não terminaram dentro dos prazos que eu tinha estipulado. Esse foi o problema - ficou muito em cima do projeto e eu acho isso falho. Mas é difícil, porque a elaboração do projeto exige tempo. O certo é isso, ter uma disciplina à parte - uma para o projeto e outra para questões de escrita baseadas naquele projeto para aquela outra disciplina que é obrigatória para o projeto. As duas deveriam ser obrigatórias, na verdade.

R: Que tipos de exercícios de escrita você fazia com eles?

Marina: Alguns são de um livro chamado *Structure in paragraphs*, alguns são do Owl, *Online writing lab*, da Owl Pardue University, têm exercícios excelentes, bem concisos e focados.

R: Você vê que esses exercícios auxiliam quando eles colocam em prática no projeto?

Marina: Eu não sei. Por exemplo, algumas questões que eu acho que os estudantes brasileiros acabam tendo maior dificuldade, algumas delas são *dangling modifiers* e *run-on sentences*. Mesmo eu tendo dado aula e dado exercícios em aula sobre esses dois. Eu escolhi apenas esses dois, falei para eles estudarem os outros e trazerem dúvidas. Apenas esses dois que eu dei em aula, eles continuaram apresentando problemas de *dangling modifiers* e *run-on sentences* nos projetos. Eu confesso que eu não compreendi muito isso. Inclusive, eu dei para eles fazerem *peer-review* e realmente essas foram duas questões bem difíceis que eu fico bastante preocupada.

R: O que você tem percebido que ajuda no processo de escrita dos alunos?

Marina: *Peer-review* ajuda bastante, a leitura e *peer-correction* em aula. A gente fez muito isso, então cada um escolhia um parágrafo que sentisse que queria ajuda, que aquele parágrafo estava difícil, não só em termos de estrutura, mas de fluência, e a gente fazia juntos, a gente reescreveu juntos em aula, usando a tela e o computador. Era bem interessante, porque a gente achava soluções diferentes e a gente analisava essas soluções. A gente pensava juntos. Eu acho que isso ajuda bastante.

R: Você até já comentou um pouquinho, mas quais seriam as principais dificuldades que você tem observado em aula que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Marina: Em termos de estrutura, eu não tenho dúvida, é o *review of the*

literature. Geralmente, eles elaboram o *review of the literature* como um apanhado geral, uma introdução. Na parte do corpus, a história crítica do corpus, e na parte teórica, a explicação de alguns conceitos e de algumas perspectivas teóricas, mas o review mesmo, que aciona as outras partes do projeto é a discussão elaborada/aprofundada sobre um ou mais debates e sobre os gaps na área que situam o leitor quanto a pesquisa que será realizada. Por exemplo, esse é o debate, nesse debate falta X e é aqui que o trabalho vai se inserir. *What do they say and what am I going to say?* Qual é o debate? Qual é a discussão? Onde estamos com relação a essa questão na área? O review of the literature deve partir do mais amplo e chegar ao mais específico que é o foco da pesquisa, identificar o que falta na área e a partir daí, geral a questão de pesquisa. Uma vez tendo essa questão de pesquisa, você tem os objetivos da pesquisa, as perguntas específicas e a perspectiva teórica necessária para responder essas questões. Sem falar também no contexto que será a introdução, que virá antes do review of the literature. Apesar de essa não ser a seção primeira do projeto, ela é a primeira que eu acho que deve ser realizada para depois trabalhar o contexto geral e o contexto específico que introduzem o review of the literature, as questões e o aparato teórico necessário. Eu acho que mudaria muito as qualidades dos projetos se fossem feitos dessa forma.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

Marina: Eu acho que está tudo aí. A necessidade de mais aulas para isso, porque o projeto realmente não é fácil e ele determina todo o mestrado e toda essa parte da escrita acadêmica tem que estar ali juntinho. Eu concordo que tem que ter outra disciplina. Eu não acho que sejam coisas separadas, mas que seja integrada com a escrita do projeto. Eu sempre acho melhor que a escrita acadêmica seja trabalhada a partir do projeto do próprio aluno. Eu acho que ela precisa começar com o estudo de outros projetos na área, para os alunos se familiarizarem mais, comparar, por exemplo, esse é um review introdutório e esse já é um review mais aprofundado. Isso na disciplina sobre o projeto. O outro precisa também fazer trabalhos comparativos, estudo de escrita acadêmica para se identificar porque que isso é tão importante, o que acontece quando você lê um *dangling modifier*, por exemplo. Eu acho que precisa ter tempo e atividades de familiarização, de identificação dos problemas. Eu acho que precisa ficar mais claro para não ser aquela coisa apenas expositiva, tem que ser mais *practice based*. E as duas disciplinas precisam ser integradas. Algo a mais que eu queria acrescentar é que às vezes a escrita do projeto, quando ela não identifica com muita clareza e profundidade a questão da

pesquisa e todo o aparato teórico necessário, quando isso não é possível ser elaborado e completo no primeiro ano, entra no segundo ano e atrapalha muito, porque um ano apenas para análise, conclusão, revisão da introdução, porque o projeto depois é transformado num capítulo introdutório.... Um ano, eu não digo que seja muito, eu acho que é necessário, porque eu acho que o projeto tem que estar bem refinado, mas eu acho que a gente precisa ganhar tempo um pouco. Essa segunda disciplina vai ajudar muito, porque se for possível terminar o ano já com a análise, porque a análise às vezes muda o projeto, então esse fator tempo é bem delicado, cria muita tensão, então essa segunda disciplina pode ajudar muito nesse sentido de ganhar tempo para poder aprofundar a análise no segundo ano.

R: Como essa segunda disciplina daria mais tempo para a primeira?

Marina: Na verdade, não é para a primeira, porque a primeira é só no primeiro semestre. Ela daria mais tempo, porque ela ajudaria a escrita do projeto mais rapidamente, eu acredito. Não só rapidamente, mas de forma mais consistente, porque a escrita fluente também ajuda na elaboração das ideias, ela não é apenas uma apresentação das ideias previamente definidas. A própria escrita acadêmica ajuda na elaboração dessas ideias. Por isso que tem que ser duas disciplinas muito bem integradas. Eu acho que tendo essas duas disciplinas muito bem integradas, a chance de se terminar o primeiro ano não só num estado estruturalmente pronto, mas realmente já em diálogo com a análise que se espera fazer. Às vezes você pode já inserir no projeto uma análise preliminar, é muito interessante fazer isso, porque a análise preliminar ajuda a confirmar o aparato teórico, ela pode ser uma seção do projeto. Quando eu fiz o meu doutorado foi assim, o meu orientador me orientou a fazer uma seção analítica dentro do projeto e me ajudou muito. Eu acho que tendo esse suporte todo do projeto e da escrita integrados, a chance de o projeto já estar afinado com o que se espera da análise é bem grande. E aí o segundo ano já passa a ser uma coisa mais tranquila.

Appendix H10 – Transcript of the interview about the course *Introdução à Pesquisa em Engenharia Ambiental*

R: Qual é a sua formação?

Bruna: Sou engenheira civil, graduada em engenharia civil, em 1996.

R: Você tem mestrado e doutorado também?

Bruna: Mestrado aqui no programa que eu dou aula da Engenharia Ambiental e doutorado no XXXX de XXXX.

R: Há quanto tempo você é professora?

Bruna: Desde 2002, tem 16 anos.

R: Sempre aqui na UFSC?

Bruna: Não, trabalhei oito anos na universidade de XXXX e a partir de 2010 aqui na UFSC.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou a disciplina "Introdução à pesquisa em Engenharia Ambiental"?

Bruna: Deixa eu consultar aqui quando foi a primeira edição... A primeira edição foi 2011. Então tem 8 anos.

R: Ela é uma vez por ano?

Bruna: Sim, teve um ano que foi duas vezes.

R: Qual é o foco das aulas?

Bruna: A disciplina é dividida em três grandes blocos. Um bloco de metodologia científica para ajudar então os alunos a dominarem as ferramentas que eles vão precisar para conduzir o processo de pesquisa, nisso está incluído também ferramentas de pesquisa bibliográfica, por exemplo, além de outras questões mais método mais teóricas, mas tem algumas coisas práticas também. O outro foco é um pouco de epistemologia da pesquisa na área ambiental. A gente pega Descarte, pega Capra, pega leituras que vão ajudar eles a perceberem a crise ambiental e a crise metodológica, a crise do paradigma metodológico, que com Capra fica bastante claro. Esse é o segundo foco. O terceiro foco é a produção mesmo, a produção dos projetos, a produção da própria dissertação ou da tese e de artigos científicos.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam ao final dessa disciplina?

Bruna: Que eles consigam ter uma maior segurança sobre o processo metodológico a ser seguido, tanto o planejamento, a execução da pesquisa e depois a escrita do trabalho. E que eles consigam dominar as ferramentas de escrita, como escrever um artigo científico, quais são as estratégias para a publicação dos artigos, não só a escrita, mas como garantir o sucesso para quando precisar usar esse tipo de gêneros.

R: O que os alunos te entregam escrito no final da disciplina?

Bruna: Eles entregam um projeto e um artigo.

R: Esse projeto seria o que eles vão usar no curso?

Bruna: Esse projeto fica bem aberto. Na disciplina, geralmente os alunos recém-ingressaram, quando eu ofereço no primeiro trimestre ou no segundo, ou eles já estão com um ano de curso, quando eu ofereço no terceiro semestre. O que eu espero quando ela é oferecida no terceiro é que eles entreguem praticamente o projeto de qualificação. Se é oferecido ainda no primeiro é um projeto mais incipiente. Para o doutorado, como o tempo é maior, a qualificação já é no segundo ano, pode ser um projeto mais projeto mesmo - "eu pretendo fazer isso, as estratégias que eu vou usar para a revisão serão essas", fica mais no plano das estratégias do que na execução do projeto mesmo. Depende. Quando eu consigo aceitar alunos especiais, que ainda não ingressaram, que pretendem ingressar e pretendem fazer a disciplina como aluno especial, eles não têm nem ainda o projeto para ingresso, pode ser o projeto de ingresso. Mas o fato é que o que se espera de todos esses projetos, é que eles consigam aplicar todas as ferramentas metodológicas que a gente estuda e as estratégias de escrita a gente desenvolve na disciplina.

R: Quais seriam essas ferramentas metodológicas e estratégias de escrita que você menciona em sala?

Bruna: Eu vario bastante. Pego textos teóricos a respeito, por exemplo, teorias de como escrever um artigo científico. As aulas não são expositivas, as aulas são sempre baseadas em textos que eu vou selecionando e vou mudando ao longo do tempo. Esse semestre agora, esse ano 2018, é a sétima edição dela, e ela já vinha desgastada. Os textos já estavam quase que superados e já era aquela disciplina que eu não tinha nem vontade de oferecer mais. Eu peguei e fiz toda uma remodelação de todos os textos, coisas bem mais recentes, incorporei coisas mais modernas. Agora ela é mais desafiante para mim e para eles. Está muito mais interessante. Aconteceu a senão de dessa e depois tu consegues de novo retomar o interesse e a vontade de fazer. E as ferramentas então vão

nesse sentido, é um aporte teórico para ajudar na reflexão e na compreensão do que é preciso desenvolver, aí a gente discute em sala de aula, tira dúvidas a respeito desse suporte teórico e depois, às vezes eu faço, em muitas edições eu fiz laboratórios. Eles vinham para a sala com o computador e o artigo, por exemplo, estão escrevendo, já tem um material coletado, um TCC, ou já tem dados obtidos, ou já tem a revisão bibliográfica e é possível escrever um artigo com esse material. Eles vinham com isso e iam me mostrando: "Ah, eu fiz a introdução de acordo com essa orientação". Eu leio e a gente discute, eu oriento sobre o que ficou fora do padrão que a gente tá usando, estudando. É sempre com um suporte teórico e com uma aplicação prática desse suporte e com esse retorno. Esse retorno ou acontece nesses momentos com laboratórios, quando eu faço laboratórios ou depois na correção do que me é entregue.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Bruna: Vejo bastante, até é uma disciplina que teve a ementa modificada no início, era uma disciplina totalmente epistemológica. Aí o nosso programa teve uma queda de conceito, um pouco antes de eu iniciar a disciplina, em 2010, 2009 eu acho que a gente caiu de conceito 5 para 4. O nosso grande problema era a produção científica, a teses tinham boas qualidades, mas os professores não se engajavam na escrita dos artigos, porque na nossa área os artigos contam muito mais do que qualquer outra coisa, é o indicador de maior peso e em função da classificação das revistas. A gente ficava só na defesa e não na divulgação científica do trabalho, além da tese e dissertação que tem um alcance pequeno, quase que local, ou nacional. Então, a disciplina teve a ementa modificada para incorporar essas ferramentas que auxiliassem na produção de artigos especialmente. Aí então eu comecei a oferecer, a gente começou a trabalhar e ela foi bastante importante para que a gente subisse de conceito na outra avaliação, no triênio seguinte. A gente focou muito no artigo naquele momento. Agora já é outro tempo, a gente já voltou para o conceito, já subiu mais um conceito e então os artigos já são algo dominado, vamos dizer assim, por orientadores e a gente tem também um regulamento que exige a publicação do artigo antes da defesa pro doutorado e pro mestrado exige-se a submissão. Já faz parte, o aluno já sabe que ele vai ter que desenvolver isso. Ela teve bastante relevância nesse processo. Agora, como já é mais dominado, então a gente voltou de novo o interesse dela para as questões mais metodológica, para a questão mais de condução do processo metodológico para que a gente chegue mais facilmente nos resultados, encurtando o caminho para isso. A gente segue trabalhando com a produção também, com a produção de artigos,

especialmente no mestrado, é nessa disciplina que eles vão entrar em contato com essa teoria a respeito, que eles vão entender a diferença do artigo para os outros gêneros. Muitas vezes, até a graduação, pelo menos aqui, dentro do nosso grupo, eles entendem o artigo do TCC, que eles também são obrigados a apresentar, como um resumo do TCC e um artigo resumo de TCC tem uma chance mínima de ser publicado, pode entregar para a banca e ela aceitar, mas de publicação em revista é muito difícil que ele consiga. Eles então na disciplina começam a entender o que é um artigo, as estratégias de escrita de um artigo, o que valorizar, que elementos são mais importantes de serem destacadas e o que vai garantir o sucesso da publicação. Então a disciplina continua focando nisso especialmente com os mestrandos. No doutorado já passou um pouco por esse processo. A orientação que eu dou na disciplina é uma orientação bastante personalizada. O aluno precisa escrever um artigo de revisão, a gente vai focar em materiais que auxiliem a trabalhar a revisão de literatura, os artigos de revisão. É bastante variável, depende muito da necessidade dos alunos que estão entrando, mas é sempre nesse embasamento: suporte teórico, aplicação, suporte teórico. Acaba dando bastante resultado, ao final da disciplina eles têm um artigo que pode ser submetido.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Bruna: Acho que está bom (risos)

R: Na verdade, você até já comentou que você já fez várias mudanças.

Bruna: Sim, várias mudanças. Na verdade, eu sou até meio rebelde nesse sentido, porque eu pego a ementa e sigo a ementa, naturalmente. Mas eu já vou na ementa fazendo algumas inclusões, alguns direcionamentos, claro que não fugir da ementa. Mas direcionamentos eu já vou fazendo na própria ementa e vou alterando a disciplina, porque ela é bem dinâmica. Já trabalhos com vídeos, em um determinado momento, às vezes eles só apresentam, às vezes eles entregam, depende da turma, da necessidade, aí eu lançando nossas ferramentas mais adequadas.

R: Você comentou que ao final da disciplina, eles te entregam o projeto e o artigo, o que você acha que ajuda no processo de escrita dos alunos?

Bruna: Eu penso que primeiro essas orientações que a gente faz em sala, de mostrar para eles que um artigo na nossa área, o mais relevante é que eles consigam ter compreendido a contribuição científica do trabalho,

primeiro passo. Entendeu a contribuição científica, agora tu vais contar para o mundo qual é a contribuição científica do teu artigo. Isso é um ponto que é chave para aqueles entendam a mudança do gênero, o que tem que estar ressaltado no gênero e, a partir disso, poder então desenvolver. Eu acho que essa compreensão da diferença do objetivo do artigo, a divulgação científica mesmo, é fundamental para que eles consigam escrever com esse objetivo, e não escrever só para escrever um artigo seguindo a norma ABNT de artigo. O foco do conteúdo, o que valorizar, é fundamental para eles poderem conseguir chegar a esse objetivo de escrever com proficiência, escrever para que tenha sucesso, e não para cumprir uma etapa.

R: Isso na disciplina está por meio de discussões e orientações individuais?

Bruna: Sim, eles vêm seguidamente ou na própria aula, na própria sala, porque como a gente faz esse esquema sempre de discussões, de uma espécie de seminário, essa orientação já acontece na própria sala com um ouvindo o que o outro está sendo orientado, então muitas dúvidas já são tiradas assim. Se o aluno tem ainda alguma dúvida além dessas que são tratadas, aí eles atendidos ou na própria aula, individual, ou eles vêm e marcam comigo e tem uma orientação mais dirigida.

R: Nessa escrita do projeto deles ou do artigo, nesse processo de escrita, quais são as principais dificuldades que você tem observado que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Bruna: A nossa área, a área da engenharia, às vezes o aluno consegue sair, se graduar, se formar, com deficiências de escrita, não assim aquelas deficiências gritantes, de erros muito grotescos de construção gramatical, não isso, mas de dificuldade de compor um parágrafo de acordo com o conceito de parágrafo, de muitas vezes lançar ideias sem conectar as ideias adequadamente, texto que não tem essa coesão. Tem alunos que chegam assim, porque não é uma habilidade que muito exigida ao longo do curso. Muitos professores às vezes nem fazem esse tipo de correção nos trabalhos que recebem, ele acaba entrando e saindo assim. Às vezes eles entram num mestrado assim, com essas dificuldades de compor um parágrafo, a gente tem até um pronto-socorro para isso, eu indico algumas literaturas para que eles trabalhem. Outra grande dificuldade que eles têm também é essa compreensão de que, por exemplo, uma revisão bibliográfica precisa sair de um determinado lugar e chegar em outro lugar, que ela não pode ser um apanhado de referências lidas e resumidas em vários parágrafos que não tem conexão. Quando eles conseguem

entender que tem que ser um todo coerente, tem um objetivo com aquilo. Quando eles conseguem perceber a necessidade de definir o objetivo com a revisão, não é só fazer o amontoado, eu chamo com eles a lista de supermercado, que a revisão não seja a lista, mas se seja algo que traga a reflexão deles a respeito e uma conclusão, sair de um lugar e chegar a um lugar. Ao compreender a estrutura necessária para o texto, eles conseguem melhorar o processo da escrita, porque deixa de ser só a necessidade de escrever cinco páginas e passa a ser a necessidade de compor algo que seja necessário para o processo de pesquisa como um todo. Essa dificuldade eles também têm, de entender o gênero textual dentro de um contexto no qual ele sempre está. Ao compreenderem isso, fica tudo mais fácil e ajuda no processo de escrever.

R: Como você procura ajudá-los nessas dificuldades?

Bruna: Primeiro, apontando. Quando eles vão escrevendo, eu vou apontando, porque às vezes não conseguem nem reconhecer o problema. Escrevem daquele jeito, porque sempre escreveram e ninguém disse que não era assim ou que poderia ser melhor. Primeiro, apontando esses elementos, depois apresentando modelos teóricos bons, modelos que eles teriam que atingir. Quando o problema é muito grave, nesse caso de não conseguir compor um parágrafo, aí eu indico literatura da área, até é uma literatura um pouco questionável, porque já tem outras coisas mais modernas na área de vocês, mas para mim ela é básica e ajuda o engenheiro a construir um parágrafo, que é aquele livro do Otto Garcia, "Escrita e prosa moderna", alguma coisa assim. Eu indico esse livro, porque pra mim ele é até muito prescritivo, "Como escrever um parágrafo?", ele dá exercícios de como escrever o parágrafo, para o tipo de deficiências que às vezes eles vêm, isso é até interessante. Mas a gente trabalha num outro nível de refinamento bem maior do que esse que é nessa perspectiva da compreensão do texto, do objetivo do texto e de onde ele circula. A gente fica nos dois níveis, dependendo do problema, tu atacas com um ou com o outro.

R: Uma pergunta final, há algo mais que você queira acrescentar?

Bruna: Eu acabei sendo aqui, num departamento de engenheiros, e não sei porque eles acharam que eu tinha o perfil (risos), mas eu gosto realmente de trabalhar com essas questões que às vezes os engenheiros não encaram muito bem, nem sabem muito bem como fazer. Mas eu já vinha trabalhando com metodologia, gosto de trabalhar com metodologia científica, com pesquisa, e acabou que o sucesso com essa disciplina, especialmente na questão da produção de artigos, eu fui indicada pra

trabalhar na disciplina da graduação, que o currículo novo nosso tem uma disciplina de pesquisa bibliográfica na graduação, que trabalha nessa mesma perspectiva, só que na graduação, e mais focada para que os alunos consigam entender todo o processo de como fazer uma pesquisa de literatura e depois uma revisão de literatura. Isso também a gente vai ver os impactos disso daqui há dois anos, quando a primeira turma estiver formada e começar a ingressar no mestrado. Talvez a gente até tenha uma mudança na disciplina atual do mestrado, em função de eles trazerem toda essa bagagem da graduação. A gente já começa a perceber, tem uma colega me disse: "Ah, eles referenciam e citam bem direitinho", "Sim, eles já aprenderam" (risos). Ele notou que os trabalhos do currículo anterior e do currículo atual tem já uma marca que a disciplina imprimiu nos alunos. Eu acabei gostando. Hoje eu não consigo fazer uma pesquisa mais específica desses métodos, mas acabo usando uma pesquisa interna da disciplina - "Ah, isso funcionou", então semestre que vem ou ano que vem a gente aprofunda, ou não funcionou, então vamos tirar isso ou mudar. Acabo usando esse processo de pesquisa na própria disciplina para ir aprimorando, verificando: "Ah, os projetos deste ano vieram melhores que os dos outros anos", ou "Os projetos deste ano vieram muito ruins, o que aconteceu?". Eu acabei gostando, trabalho hoje bem com isso, e são as disciplinas que mais me dão trabalho, porque eu tenho que ler muito e a gente usa muitos trabalhos em grupo nessa área de conhecimento, mas para essas disciplinas isso é impossível. Como tu vai avaliar o crescimento e evolução do aluno num trabalho em grupo e em questão de escrita? Não tem como, tem que ser tudo individual. Neste trimestre, ela deixou de ser uma disciplina obrigatória, passou a ser optativa, e eu tenho os mesmos 22 alunos que eu tinha quando era obrigatória, o que é bastante. São trabalhosas, mas eu tenho gostado do desafio. Eu consigo trabalhar bem essas questões de método, de escrita. Eu tenho interlocução em casa, com um marido da área, de linguística, e a gente conversa muito sobre essas questões de método e estratégias.

Appendix H11 – Transcript of the interview about the course *Pesquisa em Ciência da Informação*

R: Professor Alberto, qual é a sua formação?

Alberto: Minha graduação, eu fiz na área de tecnologia e processamento de dados, depois fiz especialização na área segurança de redes de computadores e tenho mestrado e doutorado na área de engenharia do conhecimento. Meu foco é computação aplicada, especialmente nos últimos anos na área de saúde e a minha missão aqui no departamento e na pós-graduação é ver as interseções da tecnologia e informação da comunicação com a área de ciência da informação.

R: E professor Murilo, qual é a sua formação?

Murilo: Minha formação é graduação em Ciência da computação, mestrado em Engenharia de produção e ergonomia e doutorado em Engenharia de produção.

R: Há quanto tempo vocês são professores?

Alberto: De ensino superior sou professor desde 2006, então faz 12 anos, e na UFSC, especialmente desde 2015, faz 3 anos.

Murilo: Eu professor Murilo, deixa eu fazer as contas aqui... são 25 anos de docência no ensino superior. Na UFSC, menos tempo, estou há 7 anos.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes vocês já ministraram essa disciplina "Pesquisa em Ciência da Informação"?

Murilo: Eu acredito que juntos faz uns dois ou três anos.

Alberto: Juntos faz três anos, mas você já dava antes.

Murilo: Então eu estou há quatro anos e pouco ou cinco, há quatro ou cinco anos.

Alberto: Nós ministramos uma vez por ano.

R: Agora mais específico sobre a disciplina, qual é o foco das aulas?

Murilo: É uma disciplina que tem por objetivo mostrar o panorama geral das pesquisas na área de Ciência da Informação para os alunos do programa que é a área geral do programa, mostrar quais são os tipos de pesquisas que normalmente desenvolvidas nessa área, quais são os métodos que são utilizados e quais são as principais correntes que a gente encontra na literatura, tanto nacional quanto internacional.

Alberto: A gente investiga também métodos e também a gente vai a fundo em métodos de pesquisa, entendendo, estudando, fazendo seminários sobre o que é uma pesquisa qualitativa, quantitativa, investigando todos

os métodos, o que é uma entrevista, o que uma pesquisa-ação, todos aqueles métodos de uma pesquisa científica. Paralelamente a tudo isso, nos últimos três anos, a gente adicionou a revisão sistemática da literatura para também instruir eles nesse nem tão novo método.

R: O que vocês esperam que os alunos desenvolvam com essa disciplina?

Murilo: Um dos objetivos principais é uma estruturação básica do seu projeto de pesquisa tanto dos mestrados quanto dos doutorandos. Ela não é uma disciplina obrigatória para o doutorado, mas é obrigatória para o mestrado, a gente tem muitos doutorandos que a fazem. Então aquilo que a gente estuda e vê na disciplina, normalmente eles têm uma boa base para fazer a construção do esboço do seu projeto de pesquisa. A gente tenta fornecer todos os instrumentos que eles precisam para começar a desenvolver esse documento.

Alberto: Acho que o que é muito importante nessa disciplina são os passos que ela aborda - o que deve ter numa introdução, quais os componentes são desejáveis para cada um dos níveis, o que é um referencial teórico, o que deve ser composto, a gente entra no capítulo de método, o que é uma metodologia, quais são os métodos, quem são os autores, como essa proposta deve ser montada, como ela deve ser apresentada. Então o aluno chega com uma ideia de projeto solta, basicamente se faz um projeto e entra, e sempre tem que se encaixar aquilo ali numa sistemática, de você entregar a sua ideia de uma forma que a academia aceite, esse nível de estudo stricto-sensu. É uma matéria que a gente recebe bastante elogios, a gente até tentou tirar uma vez e não conseguiu, porque termina ajudando muito. Aqui, como são vários programas, tem que ter a qualificação do mestrando até o 12º mês para quem é bolsista e até o 15º mês para quem é não-bolsista. Então, essa disciplina, quando você conclui ela, você está com a estrutura basicamente do seu projeto de qualificação pronto, basicamente você tem que melhorar a revisão da literatura. Esse é o objetivo principal da disciplina.

R: Eles entregam ao final da disciplina esse projeto deles para vocês?

Murilo: Sim.

Alberto: Sim, entregam. Eles só não entregam, tem um detalhe, a revisão da literatura completa. A revisão da literatura é uma tarefa que ele vai demorar mais tempo e é uma tarefa que já foi validada na disciplina, que é basicamente ter a estrutura da revisão da literatura. Têm os tópicos ali, mas não eles dissertados, porque isso demanda muito tempo, o resto é tudo completo.

R: Só para entender um pouquinho mais a dinâmica da disciplina, esse projeto é construído por etapas durante todo o semestre?

Alberto: Isso, são entregas parciais que são feitas, a gente vai dando alguns feedbacks e no final a pessoa entrega o projeto final completo.

R: Vocês veem relevância nessa disciplina?

Murilo: Eu considero bastante relevante, é bem importante. A gente tem notado também que o feedback tem sido a mesma coisa. Então eles sentem que é um conteúdo que os ajuda nesse processo de construção do documento e estabelecer a delimitação da pesquisa, exatamente o que eles vão fazer.

Alberto: Bem colocado. Eu acho que ajuda. Tem muitas disciplinas que tem o foco na pesquisa, então você estuda o objeto, que às vezes o seu objeto da sua dissertação ou tese é transversal e termina investigando uma interseção e tem que escrever um artigo sobre isso, muito comum em disciplinas de pós-graduação. A nossa, a gente pensou em fazer isso depois que a gente começou, mas a gente não pede artigo, não é uma disciplina para entregar artigo, é uma disciplina para entregar o projeto que o próprio aluno precisa. Ele vai precisar daquilo ali. Então eu avalio como uma disciplina necessária pro sucesso do aluno no cronograma que ele tem que cumprir, seja na dissertação ou na tese dele.

R: O que vocês acham que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Murilo: Essa é uma boa pergunta.

Alberto: Eu acho que sempre tem um pouco de melhoria. Um ponto de melhoria interessante é a dissertação já vir validada pelo orientador. O que a gente vê em alguns casos é que o projeto foi validado, mas o projeto é um projeto e é a partir daquele projeto que se desenvolve uma dissertação ou uma tese. O que a gente vê muito é que às vezes a tarefa de construção daquela dissertação é concomitante com a disciplina e talvez se o aluno viesse antes, por exemplo, "Professor, esse aqui é o sumário da minha qualificação, isso iria ajudar bastante para a gente, porque às vezes o aluno fica em dúvida - "Ah, será que isso é uma dissertação?". Mas já era para ele ter certeza absoluta disso e desse ponto avançar. Talvez a gente perca um pouco de tempo nisso, eu não sei.

Murilo: É uma boa questão. Eu vejo assim que relacionado a isso que o P1 falou tem a questão da não homogeneidade das etapas de pesquisa de cada aluno. Você vai chegar com alunos que já estão com o projeto bem delineado e outros que ainda têm uma ideia muito vaga do seu projeto de

pesquisa. Isso acaba impactando na disciplina, porque a gente vai ter que lidar com questões diferentes. Uma outra coisa que acredito que tenha a ver com a tua pesquisa é a questão da redação científica que é ao nosso entender uma deficiência das nossas graduações e ensino médio também, bastante forte, e que acaba estourando... quer dizer que os TCCs não resolvem, de uma maneira geral a gente percebe isso, as graduações também não, e no mestrado elas aparecem muito mais fortemente. As pessoas que têm muita dificuldade em fazer, em construir o texto científico com lógica, com encadeamento, com análise dos conteúdos. Eu vejo que talvez não fosse uma coisa para essa disciplina, mas para uma disciplina anterior. Eu vejo que um conteúdo adequado para que chegasse nessa disciplina de pesquisa em CI e que já tivesse essa habilidade já mais desenvolvida de escrita científica e até de pesquisa.

Alberto: De pesquisa como um todo, de você ler e conseguir ler e entender o que fala naquela ideia. Uma coisa que me ocorreu, que gastasse tempo, são um dos requisitos da disciplina a gente fazer uma revisão sistemática da literatura sobre o tema central da dissertação. É um dos requisitos que a gente pede. Eu já escutei algumas vezes, a pessoa falou assim: "Eu vou fazer essa revisão sistemática sobre esse tema, mas eu não vou usar isso na minha dissertação não, porque eu não sei muito bem se a minha dissertação é isso. Eu vejo isso como um problema muito sério, porque essa disciplina é muito importante. Você tem essa informação, ela está encaixada hoje no segundo bimestre, maio/junho, é onde ela está encaixada hoje, então o aluno ficou março/abril fazendo algumas disciplinas e essa agora, então às vezes ele nem sabe o que ele vai fazer. Então ele vai desenvolver uma tarefa que é demorada, que seria muito bom se fosse sobre o tema dele, que entraria integralmente no documento da dissertação ou tese, mas que a pessoa vai que ter que fazer porque não está com isso muito bem definido. Se isso já viesse pronto seria muito melhor.

R: Nesse processo de escrita do projeto que vocês trabalham, o que vocês acham que auxilia nesse processo de escrita do aluno?

Murilo: De uma maneira geral, não com a disciplina, a gente percebe que é basicamente a prática. É uma questão prática, não se aprende só lendo a escrever. A escrita envolve a leitura e envolve o exercício prático de escrever, apagar, melhorar, de fazer uma avaliação crítica, de receber uma análise crítica e esse é um processo. Esse processo, de novo, ele poderia, não vejo como sendo intrinsecamente dessa disciplina, não é esse o objetivo dessa disciplina, mas acaba aparecendo ali.

Alberto: Tem uma coisa que eu acho que é bem da disciplina, sabe o que

é, que me ocorreu? É que a disciplina força o aluno a escrever o projeto dele.

P2: Sim.

Alberto: Isso termina ajudando eles nesse processo de escrever, apagar, errar, acertar, ele vai se atropelando, vai moldando isso... forçar é a palavra? É, porque não é uma motivação, é uma entrega, então força de fato. Esse hábito termina, na minha avaliação, sempre positivo para o aluno, porque o primeiro bimestre, agora, como está o curso, é uma obrigatória, pega alguma optativa, é mais entender, acabou de começar o mestrado, agora, no segundo bimestre, "agora quero ver o documento", e ele não tem. Então tem que fazer. Eu acho que isso termina ajudando.

Murilo: Sim, sem dúvida, concordo plenamente. Com questão da heterogeneidade, inclusive também com relação aos métodos utilizados pelos orientadores, alguns orientadores possuem métodos de um acompanhamento mais intenso e outros esperam que essa definição seja feita mais tarde inclusive e que não estão orientando no sentido de já definir isso, mas de ainda explorar algumas coisas sem essa definição. Isso chega para a gente assim e a gente coloca como objetivo da nossa disciplina. Se acabar não sendo o projeto propriamente dito, pelo menos ele faz o exercício de construção desse projeto.

R: Vocês até já mencionaram algumas dificuldades, mas quais seriam as principais dificuldades que vocês têm observado nas aulas que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica ou na construção desse projeto?

Alberto: São várias dificuldades que eu vejo, desde a parte de formação do aluno, que vem de um segundo grau às vezes não tão bom, faz uma graduação às vezes não tão boa, mas vê uma motivação para fazer o mestrado, ele não chega um bom leitor no mestrado, também não tem o costume de escrever. Eu acho que isso é uma grande dificuldade que a gente tem. Uma outra dificuldade que eu vejo, é muito curioso isso, a gente está no nível *stricto sensu* aqui, logo, o nosso plano de fundo é a ciência internacional, não é uma realidade de Florianópolis, nem de Santa Catarina. Logo, quando você vai investigar um tema, você tem que ver um retrato mundial desse tema e esse retrato mundial geralmente está nas bases internacionais e artigos internacionais, que em sua maioria é em inglês. E a pessoa fala: "Não, o meu critério de exclusão é que se for em inglês eu não vou ler e todos são em português". "Mas por que?". "Eu não sei, sabe, é difícil e tal...". Você tem que falar para ele: "Cara, você está desenvolvendo uma tese e não é uma tese de uma realidade brasileira. É uma tese. Inédito não é no Brasil. Isso não é inédito. Na minha avaliação,

essas são as principais dificuldades.

Murilo: Eu concordo, é isso. É a redação. A redação científica, ela é diferente, ela exige uma forma de raciocínio e de construção para criar aquela consistência do documento e isso, praticamente ninguém chega com isso e acaba desenvolvendo num momento em que ele poderia já ter isso. Acaba tendo que fazer e aprender uma parte disso, ao menos começar.

R: E como vocês procuram ajudá-los nessas dificuldades?

Alberto: No caso da segunda dificuldade que eu relatei, motivando eles. "Cara, tá vendo aqui? Tem que ler isso. Tá vendo essa informação?". "Não sabia que existia". "Pois é, cara. Você não vai ter como construir uma coisa de qualidade". Acho que a parte motivacional ali tem que ser muito bem lapidada. Essa é uma parte que pessoalmente a gente consegue ajudar.

Murilo: Outra coisa também é a cobrança das entregas parciais. A cobrança das entregas parciais gera um compromisso que eles acabam tendo que encontrar um tempo para fazer.

Alberto: É e uma sistemática de trabalho.

Murilo: Isso.

Alberto: Uma das dificuldades aqui também é que eles não cumprem prazos, eles não estão acostumados com isso. Muito ruim de cumprir prazo. "É pra amanhã". "Ah... não pode ser para semana que vem?". "Não, é pra amanhã ao meio dia". Isso também é uma coisa que falta, é uma das dificuldades.

Murilo: E que também a pós-graduação exige isso, exige esse maior comprometimento, que na graduação não é tão comum.

Alberto: Tudo é deadline. Perdeu um deadline, perdeu uma oportunidade.

R: E na questão da escrita acadêmica que vocês mencionaram que eles têm algumas dificuldades, como vocês procuram ajudá-los?

Murilo: Dando feedbacks e também dando dicas gerais de formas de redação. Poderíamos dizer, diretrizes para a redação científica, a gente trabalha essa questão, como escrever algumas coisas de maneira a obedecer a critérios de redação científica, por exemplo, redução de ambiguidade.

Alberto: Não incitar juízo de valor dentro de uma sentença, se colocar dentro do trabalho...

Murilo: Fazer citações corretas e realmente atribuir a citação corretamente, analisar de aquela citação faz sentido naquele contexto. Tudo tem que ser construído e conectado com o objetivo.

R: Uma pergunta final, há algo mais que vocês queiram acrescentar?

Alberto: A gente não quer uniformizar as dissertações e teses, que elas cheguem de um único formato, não é isso, não é colocar em uma caixinha. Mas é isso, a gente tem que dar diretrizes gerais e uma estrutura geral que poderia servir para qualquer uma das pós-graduações. A gente coloca isso como uma coisa um pouco mais ampla. Eu acho que a experiência tem sido positiva. Mesmo se eu e o P2 não continuarmos na disciplina em algum momento, eu acho que a disciplina tem que continuar, porque ela, na minha avaliação, termina ajudando o estudante nessa tarefa.

Murilo: A gente busca também trabalhar um pouquinho essa questão dos padrões, que tem a ver com a Ciência da Informação, com a Biblioteconomia, com a documentação, os padrões de documentos, que às vezes são detalhes de forma e que muitas vezes são pouco considerados, mas que são essenciais para a área, é objeto de estudo da área de Ciência da Informação. Na verdade, tem uma razão para se citar daquela forma. Às vezes as pessoas são meio relapsas em relação a essa questão e acham que a questão da forma não é importante, mas na verdade ela é importante também, porque ela ajuda o leitor, vamos dizer, a compreender aquilo e também a fazer a comunicação científica propriamente dita. Então o formato faz sentido: o resumo tem que ter aquelas informações, a introdução tem que ter o objetivo, tem que ter uma determinada característica, a informação de aspectos metodológicos tem que estar lá, tem que estar naquele local. Tanto a questão do conteúdo quanto da forma é importante, especialmente para a nossa área.

Alberto: O Murilo faz mais isso, eu faço um pouco menos, mas é dando bons e maus exemplos, a gente aprende muito. A gente aprende pouco com bons exemplos, a gente aprende muito com maus exemplos. Acho que é isso.

R: Muito obrigada!

Appendix H12 – Transcript of the interview about the course *Epistemologia e Metodologia das Relações Internacionais*

R: Qual é a sua formação?

Diogo: Graduação em Relações Internacionais pela XXXX. Mestrado em Relações Internacionais pelo XXXX do XXXX. Doutorado em Ciência Política na XXXX.

R: Há quanto tempo você é professor?

Diogo: A primeira vez que eu entrei em uma sala de aula foi em março de 2009, então são nove anos.

R: A primeira vez que você entrou em sala de aula foi aqui na UFSC mesmo?

Diogo: Não, foi na XXXX, no XXXX, eu tinha acabado o mestrado.

R: Há quanto tempo você está dando aula aqui na UFSC?

Diogo: Eu entrei em agosto de 2014, então hoje faz quatro anos e seis dias.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina “Metodologia e epistemologia das Relações Internacionais”?

Diogo: Desde que eu entrei, eu dou todo ano, uma vez por ano. Então eu dei em 2015, 2016, 2017 e estou dando agora. É a quarta vez. Na XXXX, eu lecionava metodologia também.

R: Qual é o foco das aulas?

Diogo: Aqui no programa, a gente divide em três núcleos de competências. Um é uma leitura mais ampla sobre epistemologia que é sobre a forma como se produz conhecimento nas Ciências Sociais e na nossa área, que é Relações Internacionais. É um núcleo de conhecimentos para o aluno se tornar um pouco mais crítico sobre aquilo que ele vai ler e aquilo que ele vai escrever, já que existem pessoas que refletem sobre isso, sobre o que vão escrever - “Ah, a China tem o segundo maior PIB do mundo”. O que significa isso? Como é que se produziu isso? Um segundo núcleo é desenvolver as competências para ele ser capaz de redigir a dissertação e, em particular, o projeto. Então a gente trabalho o que é um projeto de pesquisa, as partes, metodologia, tudo o mais, e eu tento dar algumas atividades de ensino para que ele desenvolva habilidades que o aluno precisa para desenvolver um projeto. Então é

basicamente isso. Então a gente trabalha bastante projeto de pesquisa ali.

R: O que você espera que o aluno desenvolva com essa disciplina? Seria o projeto ao final das aulas?

Diogo: Eu espero que ele desenvolva algumas competências e habilidades para redigir o projeto. Por exemplo, a primeira habilidade que ele precisa ter é de distinguir entre os diferentes elementos que um bom projeto tem. Então dou vários projetos para ler e vou discutindo com eles de forma que ele consiga começar a notar o que é um projeto de pesquisa. De forma que, ele sabendo o que é um projeto de pesquisa, aquilo possa orientar de fato a pesquisa. Você tem um projeto, você está aqui com um propósito. Então o seu projeto tem que te dar um propósito, esse propósito tem que ser voltado para uma pergunta, essa pergunta tem que ter objetivos claros, porque objetivo é o que vai nortear porque ao longo da pesquisa você vai lendo mil coisas. Ou seja, esse primeiro núcleo é de identificar as principais partes de um projeto. Para elaborar cada uma das partes do projeto, uma segunda habilidade, que é mais geral também, é que ele (aluno), ao longo da disciplina, vá incorporando a si, ao seu modo de estar no mundo, incorporando a função do projeto na condução da pesquisa, porque isso é o que dá o norte. Para que ele vá incorporando na sua forma de pensar, de ler, em tudo, que o projeto lhe dirija o olhar. Existem mil textos, cada texto está para um lado e é o projeto que vai dar uma âncora. Do que eu tô lendo - “ah, isso serve, isso não serve”. O segundo o conjunto de habilidades que eu tento é uma disposição de espírito, uma disposição de olhar - a forma como ele vai ler, a forma como ele vai dirigir/orientar a leitura e orientar a escrita. Então a gente vai lendo diferentes projetos de forma que ele vai se conscientizando. Então esse segundo núcleo da disciplina é para ancorar a pesquisa e a redação norteadas pelo projeto, porque cumpre uma função de fato se não ele sairia dali com um projeto, mas acabou. Então é tentar ancorar isso no estar dele no mundo. As outras coisas são mais operacionais para que ele saiba redigir. Então para escolher um tema, ele tem que saber delimitar o tema, então o objetivo é que ele saiba delimitar o tema. Na minha área, ele vai estudar política de defesa é uma coisa, outra coisa é a formação de política de defesa que são as decisões que levaram a essa política ser publicada. Então isso é uma delimitação semântica: formação da política de defesa. Outra coisa é a formação da política de defesa brasileira. Então eu vou trabalhando a delimitação. Ele tem que saber delimitar. Depois, delimitar a pergunta de pesquisa. Depois, trabalhar os objetivos de pesquisa. Então, a gente vai trabalhando os verbos, de forma que ele entenda que um verbo é uma ação, de forma que ele incorpore aqueles

verbos na leitura, na pesquisa dele. Então se o meu objetivo é identificar as pessoas responsáveis pela formação da política de defesa, ele tem que entender aquilo como uma missão. Como é que você identifica? Tem que ir na metodologia ver como executar esse objetivo. Trabalhar competências para cada um desses elementos ele saiba executar. Então isso é o conjunto de habilidades.

R: E no final eles te entregam esse projeto pronto?

Diogo: Sim, eu peço um pré-projeto. É um pré-projeto, pois eles vão trabalhar também numa disciplina que chama “Seminário de projeto” que eles vão expandir aquilo. Depois do Seminário de projeto vai ter a qualificação que é quando vai ser avaliado de fato. Então é o caminho que o planejamento da pesquisa, no programa, se faz.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Diogo: Sim, por um lado, a gente, quando está na academia, o nosso grande propósito é compreender o mundo e explicar. E aí, a gente identifica as causas do mundo. A maioria das dissertações quer saber as causas, os porquês, as perguntas são perguntas explicativas. Existe toda uma tradição filosófica sobre o que é a noção de causa, então acho muito importante que leva eles a adotar uma postura um pouco mais humilde na academia também. Alguns chegam muito arrogantes, com muita certeza frente ao conhecimento. Saber que a noção de causa é uma noção mental, digamos assim. Não é algo do mundo concreto. Eu acho muito importante para eles refletirem sobre essa noção de causa que esse é o núcleo da nossa discussão epistemológica, porque assim eles tomam uma postura um pouco mais humilde frente ao conhecimento, que é uma postura importante para que eles continuem aprendendo. Quem acha que sabe, está morto intelectualmente. Se eu já sei, fecha o livro, não precisa! Então acho muito importante uma postura, que é o espírito da universidade, principalmente da lei e diretrizes de base de 1996, é que a formação deve ser continuada. Acho muito importante cultivar um espírito no indivíduo de forma que ele continue aprendendo - quebrar algumas certezas e colocar algumas dúvidas/ inquietações. Isso eu acho que é a tarefa mais relevante. Se tiver isso, já tem êxito a disciplina. E tem essa coisa mais operacional de fazer com que eles entendam o que é um projeto e saibam as condições técnicas de formular um e, sobretudo, se ele incorporar mesmo o projeto/ a pesquisa, diminui muito o risco de se perder. Ele pode ler a prateleira inteira, mas se ele não souber o que ele quer com isso, vai ser uma leitura importante, vai ser formação, mas não vai ter êxito no mestrado, porque o mestrado exige uma dissertação. Fazer com que o

projeto dê um norte para a disciplina, eu acho muito importante.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Diogo: Isso são decisões que têm que ser pensadas junto com o programa. O formato como ela está e como é pensada no nosso programa, ela está ok. Se a disciplina de projetos assumisse mais essas funções “espirituais” do projeto, eu poderia dedicar mais tempo para outras coisas, como a epistemologia e tal. Muitos alunos têm uma dificuldade de redação sim, de escrita. Às vezes eu penso, pensando a disciplina como criar competências/ habilidades para o aluno redigir o trabalho/a dissertação, eu fico várias vezes pensando: “poxa, se não corrigir algumas coisas de escrita - parágrafo, coesão, coerência, unidade, ênfase - isso não vai para frente. O programa tem resolvido isso de uma forma que eu não acho bacana que é apertar muito a seleção que aí entram poucos, mas já bem preparados. Quando eu identifico problemas assim, eu uso muito aquele livrinho do Othon Garcia “Comunicação e prosa moderna”. Quando eu identifico um problema “Oh, esse parágrafo está fragmentado, tem que ter uma unidade”. Às vezes eu passo um exercício pontual, quando eu identifico, mas não consigo tornar a disciplina o foco disso.

R: O que você acha que auxilia no processo de escrita dos alunos?

Diogo: Eu acho que hoje em dia a forma como eles constroem o texto já é muito fragmentada, porque lhes falta um plano de escrita, porque eles vão caçando informação e colocando tudo no Word, depois veem se aquilo faz sentido e amarram e o texto sai dali um “Frank Stein” sem pé nem cabeça. Eu sempre digo: “O que você pretende dizer? Senão você não consegue dizer nada. Você vai ficar só colocando informações”. Muitos entendem o texto como um repositório de informações - você coloca tudo ali e não tá preocupado com o sentido e apresentar nenhum argumento. Eu acho que planejar a escrita é muito importante e tentar isso de forma operacional. Quer fazer um texto de repositório? Faz! Coloca no Word lá mil coisas. Mas na hora que você for escrever, esse é um arquivo e o outro arquivo é ter uma estrutura de parágrafo, o que eu vou dizer aqui, o que eu vou dizer depois, a relação lógica que tem a ideia de antes e depois. Planejar a escrita é fundamental e é uma coisa que se perdeu com essa coisa que é boa, a tecnologia. Você joga fragmentos de texto no Word, depois dá uma ajeitada, puxa pra cima, aí o sentido vai se... emerge uma coisa ali, porque tem palavras e as palavras por si carregam sentido.

R: Então ter esse planejamento da escrita poderia auxiliá-los e como

isso está incluído na disciplina?

Diogo: Isso eu bato muito na tecla. Quando eu identifico esse problema, eu indico para o aluno e tento na hora de avaliar os trabalhos, indicar um problema de escrita. Mas eu não tenho atividades de ensino para desenvolver competências de escrita. Eu tive algumas turmas que isso era um problema massivo, aí eu tinha incorporado, mas agora eu não tenho.

R: Você já comentou que eles têm algumas dificuldades, quais seriam essas principais dificuldades que você tem observado em relação à escrita acadêmica?

Diogo: Eu acho que um é isso, uma dificuldade de planejamento. Dois, o tempo é muito curto do mestrado, porque para escrever você tem que saber o que vai escrever. Duas etapas que seriam importantes para a escrita, eu acho que são mescladas, que é a etapa de estudo, que você vai adquirindo conhecimentos, e uma etapa seguinte que é a de escrita. Não que necessariamente tenham que ser distintas, a hora de escrever também é a hora de ir pesquisando, mas como é muito rápido e eles têm que entregar uma coisa gigantesca, de 150 páginas, e às vezes não tem clareza sobre qual é o objetivo que eles têm que fazer, isso faz uma escrita confusa.

R: E você acha que a disciplina tem auxiliado nesse sentido?

Diogo: Não, nesse problema que é pouco tempo, é pouco tempo. Mas na formação de um projeto ajuda, pois lhes dá um sentido - “Qual é o seu objetivo de pesquisa?”. Querendo ou não, o objetivo de pesquisa dá sentido para certas seções do texto. “Ah, o meu objetivo é descrever as principais iniciativas de políticas externas”. Então isso orienta o texto. Nesse sentido, sim. Ao orientar o texto, ele sabe que terá que construir um argumento para descrever. Então nisso ajuda, mas o trabalho de redação textual não tem, salvo quando a coisa é grave.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

Diogo: Eu acho que as dissertações são muito grandes e isso dificulta um pouco, porque se supõe que em dois anos ele vai dominar um volume muito grande de informações e escrever muita coisa. Poderia ser uma coisa menor. Isso depende muito da estrutura da universidade, porque é uma expectativa com relação ao mestrado antiga, porque o sujeito tinha a graduação, trabalhava um tempo e fazia o mestrado já com um acúmulo de experiência maior. Mas cada vez mais o mestrado tem se tornado um pré-doutorado, é uma fase inicial. Então talvez pensar o mestrado mais como um momento de formação dele, de estudo, ou seja, uma

extensãozinha da graduação, sem tanta ênfase num textão e deixar o textão para o doutorado. Mas isso é uma discussão da educação nacional - de pensar o mestrado como uma extensão da graduação e, nesse sentido, menos ênfase na produção de algo autêntico/novo, uma pesquisa autoral. Ou seja, é exigir menos desse trabalho pesado. Eu acho muito pesado esse trabalho de dissertação para dois anos, juntar formação, que é matéria pesadíssima, com dissertação, em dois anos, é muita coisa. Mas isso é pensar outra estruturação do ensino superior.

Appendix H13 – Transcript of the interview about the course *Seminário de Dissertação*

R: Qual é a sua formação?

Bianca: Eu sou formada em Direito na graduação, depois eu fiz mestrado em Direito das relações internacionais e eu fiz doutorado em Ciência Política.

R: Há quanto tempo você é professora?

Bianca: Desde 2012 na UFSC. Desde 2011, como substituta. Sete anos ao todo e seis anos de professora efetiva.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Seminários de dissertação"?

Bianca: Duas vezes.

R: Qual é o foco das aulas?

Bianca: Essa é uma disciplina de 30 horas, de dois créditos, ou seja, ela é uma disciplina menor do que todas as outras disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. O nosso programa tem só mestrado, não tem doutorado ainda, temos uma entrada de mais ou menos 10 mestrandos por ano. Essa disciplina não existia no início do mestrado e ela foi colocada depois, justamente pelas dificuldades que os mestrandos demonstravam na construção do projeto de pesquisa, a gente supunha que um mestrando entrava já com as noções de um desenho de pesquisa, do que é um problema, um tema, justificava, hipótese, porque eles já construíram TCCs, monografias de conclusão de curso. Eles são formados em geral em Direito, ou RI, ou Economia, às vezes Geografia, História, todos esses cursos em geral têm TCCs. Mas os alunos chegavam com uma grande dificuldade de elaborar uma pergunta de pesquisa e o seu tema de pesquisa no mestrado. Então a gente resolver ofertar essa disciplina. O foco é esse, é auxiliar na construção do desenho de pesquisa, é auxiliar a delimitação do tema, eu não diria, como a gente estava comentando agora a pouco, eu não diria que o foco da disciplina é auxiliar eles a redigir o projeto, eu diria que o foco é auxiliar eles a conceber no plano das ideias o que eles querem trabalhar, encontrar esse tema em todo o mundo de pesquisa da política internacional, da economia internacional, como eu vou delimitar isso para um tema que já não esteja pesquisa, para um pergunta pertinente, que seja factível de resolver em um ou dois anos de pesquisa. É nesse sentido de etapas da pesquisa do que redação do projeto em si.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam com essa disciplina?

Bianca: Eu espero que eles encontrem um bom problema de pesquisa, que é um grande desafio para todo mundo, um problema que já não está respondido e um problema que eles consigam resolver em dois anos. Quando eu falo em um bom problema de pesquisa, eu, especificamente, falo em uma metodologia rigorosa também para resolver esse problema. Um problema que empregue uma metodologia, dados, dados primários, diferentes tipos de dados, quantitativos ou qualitativos, ou entrevistas, ou índices, ou estatística, porque eu acho que nas ciências sociais, em geral, a gente tem muita tendência, pelo menos nas minhas áreas, as áreas que eu conheço mais, Direito, Sociologia e Ciência Política, a gente tem muita tendência a fazer pesquisas bibliográficas e pouco incentivo para as pesquisas com dados, documentais, ou com entrevistas, ou com atores. Acho que isso acrescenta muito no conhecimento sobre essas áreas. Eu espero motivar eles para fazer pesquisas com dados primários e para encontrar um bom problema de pesquisa. Essa é a minha visão, não sei a visão dos outros professores que já ministraram essa disciplina.

R: Eles chegam a te entregar alguma coisa ao final da disciplina ou seriam só apresentações?

Bianca: Sim, o projeto, que já deveria ser o projeto de mestrado. O que acontece? Essa disciplina é dividida, ela é de 30 horas, mas ela é dividida normalmente, na prática, entre o segundo semestre do mestrado e o terceiro semestre do mestrado, porque os mestrandos tem que qualificar no terceiro semestre do mestrado, ou seja, no início do segundo ano. A gente ministra algumas aulas teóricas no final do primeiro ano, eles têm as férias para pensar no projeto, e eles começam a apresentar o projeto para os colegas na disciplina no início do segundo ano do curso. Na verdade, tem três produtos aqui na disciplina. Ainda no final do primeiro ano do curso, eles entregam uma página com tema e o problema de pesquisa para uma primeira discussão comigo, para saber se está no caminho adequado ou se tem que delimitar. Um segundo produto é uma primeira versão do projeto, é uma versão rascunho do projeto que é defendido perante os colegas, apresentado oralmente perante os colegas na disciplina, é debatido, a gente tem um debatedor, e toda a turma vai debater junto comigo. Na última disciplina, a gente tem dois professores convidados que debateram comigo além da turma. Depois, eles têm um tempo para fazer uma revisão desse rascunho inicial e me entregar esse projeto final. A ideia é que como eles entregam esse projeto em abril do segundo ano e como eles tem que qualificar em maio do segundo ano, a

ideia é que essa discussão toda já servisse para a própria qualificação, que fosse auxiliando no trabalho deles junto com o orientador deles. Isso eles têm que entregar no final. Mas eu percebo algumas dificuldades nesse processo, porque eu tenho algumas indicações enquanto professora de metodologia da disciplina, e às vezes os orientadores têm outras indicações, às vezes há um conflito sobre que projeto eles vão entregar, talvez eles entregam um projeto para mim, outro para a banca de qualificação, ou pro orientador, às vezes há uma falha de comunicação aí.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Bianca: Sim, eu vejo relevância na disciplina. Eu não tive uma disciplina assim, pelo menos não tão prática assim no meu mestrado. Eu tive muita dificuldade em executar a minha pesquisa de mestrado, inclusive eu não fiquei contente com a metodologia que eu utilizei e com os resultados que eu obtive, pela falta de rigor metodológico talvez na pesquisa de mestrado. No doutorado, eu não queria mais uma pesquisa sem esse rigor, então eu fui buscar um doutorado que me desse todas essas armas, essas ferramentas. É hoje o que eu penso em oferecer para os alunos que cursam essa disciplina: uma discussão densa sobre metodologia, uma motivação grande para um problema pertinente, para métodos pertinentes. Eu acho que ela é essencial para as Ciências Sociais, mas eu ainda acho que ela é uma disciplina marginalizada nas Ciências Sociais, estou falando grosseiramente, em geral, felizmente aqui na UFSC, já sei de muitos cursos que isso é bem rigoroso. Mas em outros lugares, em outros cursos, ela não é. Eu acho que para o desenvolvimento científico do Brasil e do mundo, pensando no Brasil como um país periférico, ou na América Latina, como um continente periférico, que tem muitas dificuldades de se inserir nas pesquisas mundiais, que têm dificuldade de dialogar com as pesquisas mundiais, que tem muitas universidades, mas que tem um impacto nas pesquisas de nível internacional, mas que é muito pequeno ainda. Acho que sem método, sem desenhos de pesquisas rigorosos, a gente não vai chegar a dialogar com as pesquisas internacionais. Sem método, a gente não vai estar fazendo pesquisa séria aqui, então não se justifica o orçamento que a gente gasta em pesquisa, só se justifica o orçamento em ensino, em extensão. Mas para a gente ter pesquisa séria, a gente precisa ter isso, ter metodologia. É difícil convencer os cientistas sociais, os estudantes das Ciências Sociais o quanto isso é importante. O que eu quero dizer é que eu vejo essa disciplina como essencial para o desenvolvimento científico da América Latina. Mas eu percebo que é muito difícil explicar isso para os alunos e que nem todos os alunos concordam comigo, por vezes a gente tem alunos que querem fazer por

outros caminhos, fazer pesquisas bibliográficas, fazer pesquisas mais curtas, sem um rigor metodológico tão forte, porque isso é aceitável infelizmente por algumas bancas ou por alguns cursos, então os alunos sabem que eles não precisam ser tão exigentes consigo mesmos na metodologia, porque isso vai ser aceitável. Agora, não seria aceitável em outros lugares do mundo que tenham o impacto científico maior. Eu sinto resistência dos nossos mestrandos, de não seguir orientações, de escolher uma metodologia que não seja mais rigorosa, que vai dar mais trabalho, mais demorar mais e eles escutam de outras pessoas que não precisaria tanto, que pode ser mais curto, que pode ser mais rápido. Eu sinto em geral uma resistência nas ciências sociais brasileira, se não houvesse essa resistência a nossa pesquisa teria muito mais impacto e não tem. Mas concretamente nos nossos estudantes eu sinto uma resistência grande sim.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Bianca: Pois é, eu não sei. Paralela a essa disciplina, nós somos o desenho da pesquisa, a gente tem uma outra disciplina de metodologia e epistemologia, que é obrigatória também, e nessa todos os métodos possíveis são discutidos já. Eu acho que essas duas disciplinas se complementam bem. A gente tem uma disciplina que vai discutir teoricamente o que é metodologia, quais são os métodos que podem ser implementados e essa minha, essa outra disciplina, que vai "bom, vamos aplicar esses métodos no desenho do projeto, vamos escrever um tema, escrever um problema, vamos escrever as hipóteses...". Eu acho que elas mais ou menos têm o que precisaria ter para um bom projeto. Agora, a gente estava conversando antes, eu não acho que eu ofereço, eu, enquanto professora, eu acho que eu não ofereço esse suporte para a redação do português, para a forma de colocar, para a forma de redigir o projeto, e eu vejo muita deficiência de clareza nas frases, de clareza no pensamento e erros de ortografia, de pontuação, de gramática, a gente tem muito. Eu até faço na primeira versão uma correção inicial, mas eu não sou especialista em português, mas eu faço uma correçãozinha. Eu sempre indico aos alunos para recorrer a um especialista, a um corretor, para um amigo que vai ler, talvez isso faltasse, talvez esse rigor com a clareza, com a objetividade das frases, da escrita. Isso o programa não oferece para eles e por mais que eu, o orientador em geral também faz uma correção do português, depois a gente sugere para o mestrando, para quando ele vai para a banca com a dissertação final, a gente sugere que ele faça uma correção com um profissional pago, ou com alguém que possa ajudar. Mesmo assim, as dissertações que eu conheço do nosso programa têm

muitos erros de português. Então eu acho que o nosso programa não oferece esse apoio e os alunos também não vão buscar esse apoio em outros órgãos da UFSC ou em cursos da UFSC que ofereçam isso. Então eu acho que o português às vezes fica negligenciado, a escrita fica negligenciada mesmo, isso traz uma péssima imagem, não necessariamente vai afetar a qualidade da pesquisa, pode ser que sim, mas a imagem do produto final fica muito prejudicada, a seriedade do resultado daquela pesquisa fica prejudicado, porque depois a gente vai ter um mestrando escrevendo um artigo científico cheio de erros de português, por exemplo. Isso acontece também, a gente tem esses casos.

R: Você acha que nessa disciplina poderia haver esse acompanhamento?

Bianca: Eu acho que poderia se a gente houvesse um colega especialista. Eu, formada em Direito e em Ciência Política, será que eu consigo oferecer isso? Será que eu devo? Eu já não sei. Se eu devo oferecer, eu tenho que me formar, eu tenho que buscar uma formação para corrigir a gramática, o português, porque eu não tenho essa formação. Eu acho que o ideal é que a gente tenha colegas das Letras ou de uma área especialista que viesse fazer esse acompanhamento com a gente. Talvez sim. Agora, isso na ótica departamental, cartesiana da UFSC, é muito difícil, porque os colegas dos departamentos de línguas ou de Letras, eles já estão sobrecarregados com as disciplinas lá, eles não conseguiriam eu acho que oferecer esse suporte para toda a universidade. Por outro lado, eu tenho a sensação que a UFSC oferece cursos de apoio à escrita, talvez até se um mestrando quisesse, ele poderia até procurar cursos, talvez cursos até de extensão em alguns departamentos, eu ouço alguns anúncios. Eu acho que o aluno pode viver mais a universidade, procurar mais esse auxílio, não só esperar que o professor de Política Internacional vá resolver todo os problemas da vida dele. Não. Talvez se ele tiver uma dúvida de História, ele possa ir no departamento de história e fazer uma disciplina com um historiador, se ele tem problemas de português, ele poderia ir no departamento de línguas e fazer uma disciplina lá que o fosse ajudar também.

R: O que você acha que ajuda no processo de escrita dos alunos? Você trabalha muito o projeto com eles nas aulas, colocar em prática, então o que auxilia eles a escrever o projeto?

Bianca: Talvez a compartimentação, talvez o andamento por etapas. Aqui no final do primeiro ano do mestrado, eu peço só o tema, a justificativa e o problema de pesquisa. A gente tem uma primeira etapa que é uma etapa

mais inicial. Pro segundo ano no curso, a gente já pede hipóteses, uma revisão bibliográfica, um marco teórico... então talvez dividir os itens do projeto por fases de elaboração ajude eles a raciocinar sobre qual é o objeto real da pesquisa que eles vão fazer. Eu acho que no caso os prazos do mestrado ajudam também. Eles têm prazo até maio para defender, se não houvesse esse prazo, eles não defenderiam, eles não construiriam o projeto, eles demorariam mais. Mesmo com o prazo, muitos pedem prorrogação, então tem a coisa da disciplina, da coerção, da ameaça de desligamento se perder o prazo, isso acaba motivando. No caso dessa disciplina, ela motiva porque ela oferece uma nota obrigatória. Se eles não conseguem essa nota, eles não conseguem defender a dissertação, então eles precisam ter um produto para ter uma nota. Eu acho que tem também a coisa da disciplina.

R: Quais são as principais dificuldades que você tem observado durante as aulas que os alunos enfrentam com relação à própria escrita ou a produção do projeto deles?

Bianca: Delimitar o tema e encontrar um problema. Os alunos chegam muito curiosos, isso é muito bom, os alunos que chegam querendo entender o mundo, e fazer um trabalho que descreva o mundo, que descreva as relações internacionais contemporâneas, ou querem entender a América Latina, querem entender a África. Isso é muito bom. Mas isso não leva a gente a um desenho de pesquisa pertinente e rigoroso. O desafio é afunilar, selecionar, diminuir o escopo e aprofundar para que a pesquisa consiga ter um rigor, um objeto claro. Acho que essa seria a principal dificuldade que eu vejo neles.

R: E como você tem procurado auxiliá-los nessas dificuldades?

Bianca: Levando textos sobre a pesquisa, sobre o desenho de pesquisa, sobre a metodologia e procurando mostrar as vantagens para o desenvolvimento científico de pesquisas mais bem delimitadas, menos genéricas e mais profundas, menos superficiais. É um pouco tudo isso que eu te falei. Eu tento levar também exemplos de pesquisas bem-sucedidas, que eles estudam também nas aulas, um bom artigo, um bom livro, o que é aquilo ali? "Ah, esse artigo vocês leram? Gostaram? Bom, ele está bem delimitado? Ele está com uma metodologia clara? Ele tem dados interessantes? Novos? Bom, se vocês gostaram é porque ele é resultado de um bom desenho de pesquisa. Então, a gente pode fazer parecido, o de vocês está muito genérico". Eu tento trazer textos e argumentar nesse sentido e tentar convencê-los, mas não consigo sempre ou dificilmente eu consigo (risos). Porque é mais fácil fazer pesquisas mais genéricas,

porque quanto mais generalista eu sou, mais superficial eu fico. Se eu sou mais superficial, eu posso só ler livros, eu não preciso ir nos dados.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

Bianca: Acho que é isso, acho que basicamente já coloquei. Acho que as principais dificuldades hoje são convencer os alunos a aplicar métodos bem precisos, porque isso dá muito trabalho, fazer uma boa pesquisa dá bastante trabalho e a gente, o ser humano, tende a querer ter menos trabalho fazendo as pesquisas, é natural, eu acho. A outra seria essa deficiência na parte da redação mesmo, que eu não saberia como a gente pode resolver e eu acho que a gente deveria começar a pensar em resolver, na verdade.

Appendix H14 – Transcript of the interview about the course *Metodologia da Pesquisa em Jornalismo*

R: Qual é a sua formação?

Jéssica: Eu me formei na graduação em jornalismo na XXXX, isso na primeira metade da década de 1980. O mestrado eu fiz na XXXX, que é no XXXX, fiz em Comunicação. O doutorado, eu fiz na XXXX, em Antropologia. Fiz Pós-Doutorado na XXXX e depois eu fiz outro Pós-Doutorado na XXXX recentemente, voltei em 2016.

R: Há quanto tempo você é professora?

Jéssica: Eu sou professora há 15 anos.

R: Aqui na UFSC também são 15 anos?

Jéssica: Sim, são 15 anos, porque antes eu trabalhava como jornalista, eu cheguei aqui e já tinha andada um tanto na carreira. Eu fiquei quase 20 anos no jornalismo, eu vim para cá em 2003.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Metodologia de Pesquisa em Jornalismo"?

Jéssica: Eu dei essa disciplina na graduação há um tempo atrás, lá quando eu cheguei. Na Pós, eu dou desde que a pós foi criada. A pós foi criada na metade de 2007. No primeiro ano, eu acho que eu compartilhei a disciplina e estou com ela há uns 10 anos, tirando os dois anos que eu estava no pós-doc e eu não dei.

R: Qual é o foco das aulas nesta disciplina?

Jéssica: Essa disciplina é uma disciplina para discutir metodologia da pesquisa em jornalismo. Nossa área de investigação comparada às outras áreas das Ciências Sociais, é uma área um pouco mais recente, vamos dizer. Podemos dizer que a comunicação mesmo como uma área acadêmica, mais marcada fortemente, na metade do século passado. O jornalismo é uma prática mais antiga e que sempre foi estudado pouco, mas não tem muita tradição, vamos dizer assim, de suas metodologias de pesquisa, a gente tem métodos de outras áreas. Essa disciplina tem um propósito de mostrar os métodos mais utilizados na área, mas esse não é o principal foco da disciplina. Ela pode ser dada dessa maneira, mas a maneira como eu ministro a disciplina, eu tento discutir como é pensar metodologicamente. Toda a discussão que eu tenho, eu começo com epistemologia, com teoria do conhecimento, eu discuto sobre saber, conhecimento, até entrar na formação do campo da comunicação, nos

estudos em jornalismo, e depois como se estrutura o projeto. Na verdade, eu nem falo mais projeto, eu digo: "Vocês entraram e agora vocês têm uma pesquisa". A gente está proibido em falar projeto. Então é como colocar essa pesquisa em pé e como é que pensa metodologicamente: do título até a página final. A coerência interna entre objeto de estudo, hipótese, objetivos, como é o pensamento sistematizado, vamos dizer assim, do campo de conhecimento científico, que é uma das formas de conhecimento. Os alunos costumam ter expectativa que a disciplina vai ensinar um método para cada um resolver o seu problema, mas eu digo isso desde a primeira aula que não, que a gente está ali para pensar a lógica do argumento, para ver que objetivo você está propondo, se aquilo é executável, se as ações metodológicas que você vai tomar dão conta de responder os objetivos a que você se propôs.

R: Você espera que ao final da disciplina eles desenvolvam um projeto, uma pesquisa?

Jéssica: O que se espera é que pegue a ideia inicial, reveja essa ideia, repense o que ele disse que ia fazer e reestruture isso. Eu trabalho primeiro com uma reestruturação de pesquisas prontas, eles têm que ler uma tese ou uma dissertação e me mostrar a estrutura daquilo. Isso tudo é falado coletivamente, tem que apresentar lá. Depois, tem que apresentar a própria estrutura. Depois eu peço que transforme essa estrutura em uma introdução para deixar a introdução um pouquinho adiantada, transforme em texto. Têm umas coisas que eu não pedia antes, mas que eu comecei a pedir, porque fazia falta para as outras disciplinas. Não estava previsto na minha, mas eu comecei a pedir faz dois semestres, que é pedir o levantamento bibliográfico, porque pararam de fazer o levantamento. Eles vão lendo, mas não tem essa de vou fazer um levantamento, que bancos eu vou buscar... então eu passei a exigir como uma tarefa entregar um levantamento com artigos, capítulos de livros, anais, entrar em bancos da CAPES, tal. Depois, eu também peço uma coisa que é escolher uns conceitos centrais da pesquisa e fazer um texto, trazer um referencial teórico e explicar esse conceito que ele vai usar, que é uma espécie de revisão de literatura do conceito. Assim, quem é que está discutindo isso e tendo esses vários conceitos, com qual deles eu vou trabalhar, para adiantar um pouco o material para a qualificação. Então eu peço três coisas: (1) eu peço o levantamento bibliográfico mais como um estímulo para eles, não é que eu vou ficar corrigindo levantamento bibliográfico, não cabe isso; (2) o texto da introdução, sim, porque eu vejo se o título, subtítulo, objetivo, tem a ver, porque o texto da introdução me interessa muito, eu avalio, (3) e a outra parte que é do conceito eu também estou

avaliando agora.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Jéssica: Eu vejo, muita, por vários motivos. Primeiro, porque uma pesquisa não para em pé se não tiver ali uma sustentação metodológica, porque não há resultado que tenha validade se você não sistematizou a forma de procurar esse resultado. É uma disciplina que os alunos têm muito interesse, óbvio, porque, como eu disse, eles têm expectativa que a disciplina vá resolver. Por um lado, é exagerada a expectativa, porque eu vou dar um método para cada um, mas eu digo que eu não tenho um método no bolso para cada um. Mas eles têm interesse em ver a pesquisa andar, então assim é uma disciplina que tem uma relevância para os alunos muito grande, no programa, muito grande, porque em geral os professores não gostam de metodologia. O que acontece é que muita coisa eu tenho que ensinar, porque lá na frente há um certo... não sei, não sei se é uma questão da área de comunicação, se no jornalismo, porque o jornalismo está dentro da comunicação, como o jornalismo tem um protagonismo da prática muito forte, da profissão, há um interesse muito ligado à prática do jornalismo, à profissão do jornalismo, aos produtos do jornalismo, mas mais com uma perspectiva mais jornalística. Na disciplina, a gente tem que desmontar um pouco essa maneira de entrevistar pessoas, porque seria entrevistar gente para pesquisa, não entrevista para o jornalismo, uma rapidez que o jornalismo tem de trabalhar com coisa muito atual, às vezes ler um autor mais antigo é um problema. Tem uma tônica da área que é querer o que tem de mais atual. São vários os problemas que eu acho que levam os professores a não se interessarem tanto por metodologia, mas quererem resolver problemas da profissão. É uma disciplina que tem uma força muito grande por todas essas. Uma última é que eu vou achar que tem é que eu amo metodologia, para mim é um máximo.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído? Você até comentou que fez algumas mudanças na disciplina.

Jéssica: Tem um problema nessa disciplina que é o mesmo problema que tem em algumas disciplinas que eu dou na graduação e que tem a ver com o tema quando você me procurou para fazer a entrevista, que é uma questão que eu já vinha discutindo aqui que é a dificuldade do texto acadêmico. Coisas que eu achava que eu não tinha que ensinar, eu preciso. Em princípio, metodologia, talvez eu não devesse ensinar escrita acadêmica, talvez devesse ter uma aula de escrita acadêmica e esse aluno

já saber escrita acadêmica. Ou quando eu dou uma disciplina bem introdutória de jornalismo, na primeira fase da graduação, que se chama Fundamentos do jornalismo, que qualquer trabalho que você vai pedir, ou um trabalho, ou uma prova, ou alguma coisa, você tem que ensinar primeiro o texto, porque a primeira fase vem com um texto de redação de vestibular. Toda a estrutura de um trabalho que é pra ser acadêmico, ele tem toda a escrita de uma redação, todo o jeito, a abertura, como finaliza, esse é um problema de quem vêm do início do curso da graduação. O aluno que já está mais no fim da graduação, aí é o mesmo problema daquele que entra na pós, ele vem com um texto jornalístico muito forte, porque a graduação aqui ensina muito a escrita acadêmica, e quando o aluno vai pra um mestrado, ou vai fazer um TCC, ou um projeto de TCC, que é um vídeo documentado, ou uma grande reportagem, o próprio texto do projeto do TCC está escrito em linguagem jornalística, você também tem que ensinar como que cita... as normas da ABNT obviamente eles pegam com facilidade, mas eu digo o gênero do texto acadêmico, porque eles são treinados num gênero do texto jornalístico, principalmente no gênero informativo. O aluno que está na pós, ou ele veio de uma graduação assim, daqui ou de outro lugar, ou ele veio do próprio mercado, então ele também tá treinado no texto. Você tem que desmontar esse texto jornalístico para ensinar o texto acadêmico. Algumas atividades que eu me vejo obrigada a fazer é para repor isso, olhando o plano de ensino não dá para ver que eu tenho um trabalho, por exemplo, de correção. Lá está escrito: envie a versão preliminar -, eles mandam por e-mail, eu corrijo linha a linha, eu falo: "esse parágrafo está deslocado, isso aqui não sei o quê, aqui está muito clichê, aqui está muito a sua opinião, essa ideia está sem fundamento, quem está falando aqui? É você ou o autor? Você mudou de autor, esse aqui é o primeiro ou o segundo? Você está falando que esse autor conversa com o outro, mas eles não conversam. Eu também não estudei como ensinar a escrita acadêmica, vai pela experiência. Eu faço essa correção, devolvo. Eu nunca dou a nota, em qualquer disciplina que eu dou, na versão final. Eu corrijo, devolvo, manda a versão em PDF, eu comparo uma com a outra e dou a nota. Por que isso? Porque lá atrás quando a gente fazia muitos trabalhos no papel impresso, muitas vezes o aluno nem buscar o trabalho vinha. Você tem um trabalho de corrigir, de anotar tudo, e o aluno nem vinha buscar no último dia de aula o trabalho corrigido. Eu acho que a correção é uma contribuição que o professor dá para a disciplina e para o aluno. A minha correção é que ele aproveite a correção para reescrever. É uma maneira de você ensinar um pouco a escrita acadêmica, porque quando eu faço isso, seja qualquer trabalho, eu estou fazendo isso, eu estou dizendo: "isso aqui não faz sentido", "o que

isso quer dizer", "explícite", "diga quem está falando", "qual é a página". São coisas que olhando no plano nenhum lugar está escrito isso, mas em todo o plano meu está escrito entrega preliminar que eu vou te devolver depois corrigido, que é onde eu faço isso.

R: Você diz que quem sabe pudesse haver mais espaço para esse seu trabalho de escrita ou quem sabe uma outra disciplina que só focasse no projeto deles?

Jéssica: Não no projeto necessariamente, mas na reescrita. Na graduação, eu pedi para uma professora que dá uma disciplina do currículo novo que tem a ver um pouco com normas da ABNT, ensinar a fazer resenha. Olha, eu precisava que essa disciplina ensinasse um pouquinho mais do que é entregar um trabalho final, um trabalho acadêmico, ela ficou de incluir nessa disciplina mais aulas do texto acadêmico, para ver se ajudava a minha. Na pós, é bem complicado, porque a pós tem uma outra lógica, teria que pedir, a gente também está vendo a dificuldade, talvez tivesse que criar uma hora uma disciplina para a escrita acadêmica. Uns pegam mais rápido, porque também é muito de leitura. Se você ler muito texto acadêmico, você escreve melhor. É uma questão também de estimular que na leitura dos textos, não seja uma leitura instrumental para achar o conteúdo, mas se você observar, eu digo isso a eles, um texto que está bem escrito, que está claro, para um pouquinho e olha para isso. "Nossa, como este texto está bem organizado, como ele abriu esse parágrafo, que coisa menos clichê ou menos repetitiva". Você aprende, você vai e copia aquele jeito de abrir o parágrafo.

R: Você até já comentou sobre a próxima pergunta, da leitura auxiliar na escrita, de ver outros modelos para ajudar na escrita do seu. O que você acha que auxilia os alunos no processo de escrita?

Jéssica: A leitura que eu já falei é uma leitura... A leitura pela leitura já ajuda se você vai "escutando" aquele jeito. Quando achasse um texto que agrade aquela pessoa, porque também tem estilo, que ele observasse, que esquecesse o conteúdo e observasse o que está escrito. A reescrita. Eu vejo que no ensino do texto jornalístico tem que reescrever, reescrever, reescrever. No texto acadêmico, eu acho que tem que reescrever. Eu percebo assim nas orientações, no início do texto quando começa a entregar parte de capítulo e tal, é muito trabalhoso, porque você tem que ensinar, ali que você vai, principalmente ali, pro seu orientando, você vai ensinar como se escreve academicamente. Os primeiros capítulos dão muito trabalho. Muito, muito, muito. Você tem que corrigir tudo, você tem que chamar, você tem que explicar. Depois você vai vendo que ele

pega o jeito. Aí nos últimos capítulos já foi, você vê que ele aprendeu assim, mas por conta da reescrita. Se eu marco e peço que me apresente novamente e eu torno a ler, às vezes os primeiros textos eu leio duas ou três vezes o mesmo texto, com marcação. Se você vai mostrando alguns problemas, ele vai aprendendo, e na metade para frente, uns vão mais rápidos que outros, aí vai.

R: Esse ensinar a ler um texto acadêmico e essas atividades de escrita, vendo outros modelos para escrever o seu, você tem feito tudo isso nessa disciplina da pós-graduação?

Jéssica: Não. Às vezes, por acaso, eu faço, mas eu não planejei isso. Eu falo no decorrer, eu vou dizendo: "Olha que chique como ele escreveu, que bonito!". Às vezes eu caio em algum artigo e eu falo: "Vou enviar para vocês agora um artigo que eu dei um parecer e queria que vocês vissem como a pessoa escreve bem". Aí eu mando, mas isso não é nada sistematizado. Eu não tenho uma atividade, a única coisa mais sistematizada que eu tenho é mandar a versão preliminar e eu corrigir. Não tem nada mais que isso, os outros são coisas que passam pela disciplina, que eu chamo a atenção, que eu mando um artigo. A minha disciplina é muito cheia de conversas, eu pergunto muito, eles perguntam muito. As turmas são pequenas, não são grandes, 18, 19, 20, e dessas perguntas aparece muito essas angústias: "Mas como que eu sei? Eu escrevo em primeira pessoa? Em terceira?", aquela pergunta que todo mundo faz: "Se eu cito muito, quem sou eu? Onde eu estou?". No decorrer, essas perguntas aparecem muito, muito, muito. Na resposta à pergunta, eu estou discutindo a escrita acadêmica. Quando eu vou dizer da escrita em primeira pessoa, quando eu vou dizer da terceira, quando/porque a gente escolhe, que riscos tem quando você opta, riscos maiores na primeira pessoa, que deve tentar fazer um esforço para escrever, como eu apareço quando eu estou organizando um pensamento que estava cada um numa página ou num capítulo na biblioteca. Eu também não estudei teoria da argumentação, mas o argumento é você que cria, onde você aparece? Você aparece quando você vê conexão disso, isso que estava na prateleira. O que mais importa é essa reflexão e esse pensamento, do que eu acho, eu acho, eu acho, que é sem fundamento muitas vezes, muito opinativo e muito senso-comum.

R: Durante as aulas, quais são as principais dificuldades que você tem observado que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica, ou a escrever quem sabe esse projeto final que você pede?

Jéssica: Projeto final não, mas estrutura da pesquisa, escolher uma parte

do referencial teórico para discutir um conceito ou uma teoria. Qual a maior dificuldade?

R: Você até já comentou um pouquinho que eles vêm com essa escrita jornalística para a pós-graduação.

Jéssica: Eu acho que o mais difícil é você se afastar dessa escrita que você foi treinado a fazer e fugir das gracinhas, das brincadeiras, porque o texto jornalístico, ele faz umas brincadeiras, o texto jornalístico, ele tem um jeito de citar uma pessoa. Uma das coisas, nem é uma questão de escrita, uma parte que eu acho bem complicado, agora melhorou, que é a questão de você usar o entrevistado como uma fonte jornalística e não como um corpus. Quer dizer, você não tem a entrevista anexada, o que você perguntou para esses profissionais, quando entrevista gente, não o roteiro da entrevista, não tem quantos entrevistados, é tudo muito solto, como se fosse fonte. Mas isso tem melhorado muito. Eu acho que a maior dificuldade, a escrita acadêmica tem uma dificuldade que está no entendimento dos textos. Escreve mal também porque não entende. Você lê um parágrafo e fala: "agora diz com suas palavras o que esse autor disse", ele diz outra coisa, ele fala "não, porque eu entendi...", "não, isso foi o que você entendeu", e começa a criticar, ou comentar, "não só diz para mim com as suas palavras o que ele está dizendo aqui". Eu acho que tem uma dificuldade de interpretação que dificulta a escrita. Por trás disso tem uma questão de interpretação de texto, que na graduação é a mesma coisa.

R: Como você tem procurado ajudá-los nessa interpretação do texto?

Jéssica: Eu digo, quando eu peço que leia um parágrafo, e diga: "Não, não é isso. Tente de novo. Agora você ajuda. O que tem de principal no texto de hoje? Mas isso é o principal? Veja bem. Isso é o aspecto do texto, mas qual é a centralidade do texto?". Alguém fala. Mas eu acho que muito da escrita, da dificuldade da escrita acadêmica tem a ver a dificuldade da interpretação do texto. Sei lá como que isso veio. E claro para um mestrado, o salto da graduação para o mestrado é muito grande, do mestrado para o doutorado é menor, embora o doutorado exige mais, seja uma pesquisa mais de fôlego e tal. Mas o passo da graduação para o mestrado, principalmente no jornalismo, não sei se a sociologia é assim, na história é assim, na geografia, que eles fazem trabalhos acadêmicos, fazem monografias, como TCC, aqui 99% dos TCCs são trabalhos jornalísticos, é raro aparecer alguém que queira fazer uma monografia. O curso não incentiva muito, os alunos não querem fazer, é uma característica forte desse curso, mas também é de outros, do próprio perfil de quem quer fazer jornalismo, aí quando alguns vêm para a pós, não tem

formação nenhuma, aí o passo é muito grande, o salto é muito grande, porque ele não traz nenhuma produção de texto acadêmico na graduação, é muito pouco.

R: Uma pergunta final, há algo mais que você queira acrescentar?

Jéssica: Eu vejo que se você investe nisso tem uma resposta. Se você dá um pouquinho mais de exercício, por isso que às vezes eu incluo exercícios de texto, quando eu digo "eu vou corrigir e você reescreve", eu estou dando um exercício, reescreva. Eu acho que se você ensina, óbvio, aprende. Se tiver um investimento nisso, eles vão responder. Agora, no caso da pós, como tal como ela está, cabe ao orientador, está muito na mão do orientador. O orientador que ensina mais, os textos vêm melhores, o orientador que ensina menos, que cobra menos o texto acadêmico, aí têm mais problemas. Eu não sei, eu penso que poderia ter uma disciplina. Eu achei muito bom quando você me procurou e eu lembro que eu pensei: "Nossa, você tem pensado nisso, porque precisa de alguém ensinar". O que acontece? São muitas as disciplinas na pós que precisam do texto acadêmico. Por acaso a minha metodologia, que é uma disciplina muito especial, porque ela trabalha com a pesquisa dos alunos e tal. Ou quando eu dou teoria do jornalismo na pós, ou uma outra disciplina teórica, é a mesma coisa, você também sente dificuldade, então se tivesse uma escrita acadêmica ia ajuda muito, porque a gente parte do princípio que o aluno que vem para a pós, ele sabe escrever academicamente. Eu acho que sabe se ele vier de um curso que fez essa atividade ao longo de quatro anos. Eu não sei se lá na sociologia o professor vai te dizer. Não sei se eles vão dizer "ai aqui também tem problema de escrita". Eu percebo que na pós, quando vem um aluno de outra área, da geografia, ele escreve melhor, e muitos dos alunos da graduação que já tem um texto melhor, eles não vão pra vida do jornalismo, eles já tinham uma outra coisa, vão para outro. Eu acho que se tivesse uma disciplina, tanto na pós quanto na graduação, no caso do jornalismo, é muito importante, porque aqui a gente tem um texto que demanda uma competência, um gênero textual muito forte e ele tem que aprender da televisão, do rádio, do rádio jornalismo, ele tem uma formação do texto muito forte, não é que ele sabe pouco texto acadêmico, mas não tem a pressão de um outro texto em cima dele, ele tem a pressão de um texto em cima dele forte, de treino, um jeito de escrever para a TV, um jeito de escrever para rádio, principalmente, uma base de um texto impresso que atende aos demais também, que é a característica do texto jornalístico. No caso da nossa área, seria fundamental que tivesse uma disciplina de escrita acadêmica para que o aluno fosse mais ajudado a se afastar um pouco do texto jornalístico para entrar numa outra escrita.

Appendix H15 – Transcript of the interview about the course *Fundamentos Teórico- Metodológicos para a Pesquisa em Saúde e Enfermagem*

R: Qual é a sua formação?

Cátia: Eu sou enfermeira.

R: Você tem mestrado e doutorado?

Cátia: Ah, toda a formação. Eu sou enfermeira. Depois eu fiz uma especialização em emergência adulto. Depois eu fiz uma residência em terapia intensiva pediátrica. Depois mestrado e doutorado.

R: Há quanto tempo você é professora?

Cátia: Deve fazer uns 14 anos, mas os primeiros quatro anos foram como professora substituta. 16 anos então e há 10 como efetiva.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa em saúde e enfermagem"?

Cátia: Eu acho que pelo menos há uns 6 ou 5 anos, por aí.

R: Qual é o foco das aulas?

Cátia: O foco dessa disciplina é exatamente ensinar ou aprimorar o conhecimento do aluno sobre como elaborar um projeto de pesquisa. Então todas as etapas que tem no projeto de pesquisa, elas são ensinadas ali. Tem introdução, formular uma pergunta de pesquisa, um objetivo, o que é uma revisão de literatura, toda a parte ética da pesquisa. Então toda essa introdução de um projeto de pesquisa é feita nessa disciplina.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam ao final da disciplina?

Cátia: O próprio projeto. Quando eles fazem a seleção do mestrado, geralmente eles já vêm com uma ideia, com um subprojeto. Alguns mantêm esse subprojeto e vão aprimorando ele. Chega ao final da disciplina, ele está bem montado. Alguns mudam a ideia e começam um novo projeto. Mas o produto final da disciplina é o projeto montado até a parte do referencial teórico. A única coisa que não é trabalhada na disciplina, é dada, vamos dizer uma "pinçada", é a metodologia. Então a gente fala da quanti, fala da quali, mas nós não entramos nesse processo metodológico de cada um. "Ah, a quali tem esse e esse tipo e a quanti... não." Nós damos uma visão geral, porque isso é no semestre seguinte, é

na próxima disciplina. Eles sabem com o projeto pronto da gente até o referencial teórico. Alguns já colocam a metodologia e a gente acaba olhando e corrigindo, mas não é o obrigatório.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Cátia: Eu que ela é extremamente relevante. É onde dá o boom do aluno, porque parece que no primeiro semestre, o aluno chega no mestrado meio perdido e aí com essa disciplina, ele vai vendo exatamente o que ele veio fazendo aqui. Como a gente vai discutindo etapa por etapa e as perguntas de pesquisa, ele vai se interessando cada vez mais, inclusive pelo próprio tema dele. Então eu acho essa disciplina muito importante para a caminhada desse aluno.

R: O que você acha que essa disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Cátia: Incluir, eu até tiro coisa dela, porque a gente tenta fazer tanta coisa nessa disciplina. Eu às vezes penso em como ela poderia ser mais prática ainda, porque tem alguns temas que são difíceis de entender. Por exemplo, o referencial teórico para um aluno de mestrado, às vezes não é fácil de entender o que significa e como elabora. Até para os próprios filósofos, às vezes têm uma divergência em como montar, imagina quem está começando. Isso às vezes me dá uma certa angústia de como abordar. Esse é o assunto que a gente sempre tem problema, como abordar esse assunto e o aluno entender de uma maneira fácil, tranquila, prática, que ele veja lógica de se ter isso, porque muitas vezes ele não vê a lógica. Esse, eu acho, que é o ponto de mais fragilidade. Eu acho que nem é da disciplina, mas em geral, porque eu conversei com outros professores de outras universidades e eles falam também que o emperra na disciplina deles também.

R: E como você acha que ela poderia ser mais prática? Você poderia exemplificar um pouco mais?

Cátia: Eu já tentei de várias formas. Se tu descobrir, na tua pesquisa, tu me fala (risos). Porque é assim, a gente já pegou teses e dissertação e mostrou a importância; nós já fizemos só aula teórica e demos exemplos; nós já fizemos aulas práticas; nós já fizemos a partir do trabalho deles; com os dois juntos, tanto aula expositiva quanto mostrando as dissertações; e mesmo assim há a dificuldade.

R: O que seria essa dificuldade?

Cátia: Eles compreenderem o que é um referencial e para que serve e

como se elabora, o que é o mais difícil.

R: E como você procura ajudar?

Cátia: Com todas essas que eu já te falei. A gente faz aula expositiva, mostra teses, mostra dissertações, explica, pede a pergunta deles, fala, vê, conversa com eles o que eles tão pensando, o que eles estudaram sobre o assunto da teoria que eles vão utilizar, mas mesmo assim é complicado para o aluno do mestrado.

R: O que você acha que ajuda no processo de escrita dos alunos?

Cátia: Acho que a própria pesquisa que eles fazem nas bases de dados, o orientador sempre presente, a discussão que eles fazem em sala de aula quando cada um discute seu tema. Eu acho que essas são estratégias que ajudam cada um a escrever cada vez mais.

R: Você comentou que eles têm essa dificuldade no referencial teórico, há alguma outra dificuldade ou principal dificuldade que você tem notado em aula que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Cátia: À escrita? Em relação à dissertação?

R: Com relação a essa parte do projeto que você tem trabalhado em sala.

Cátia: Não, isso eles não têm. O que eles têm de dificuldade é de entender, depois que eles entendem a coisa caminha. O que a gente está percebendo é cada vez mais erros de português, isso é uma coisa que está bem nítida tanto na graduação quanto na pós-graduação. E também isso é muito pessoal, tem aluno que escreve muito bem e tem aluno que tem muita dificuldade de escrever, de botar as ideias no papel. Então o que se faz é ficar corrigindo mil vezes o trabalho do aluno. Sentar com ele, explicar, dizer que tem parágrafo que não pode ir ali que tem que ir em baixo. Isso é trabalho do orientador e nós como professores da disciplina, como a gente vai corrigindo o trabalho aos poucos, quando eles vão mostrando, a gente vai falando e ao final da disciplina nós corrigimos todos os projetos. Nós corrigimos não só a parte da disciplina, como também erros de português, concordância, como ele deve montar aquela introdução, aquele parágrafo não poder estar ali, tem que ir para outro lugar. A gente também faz esse trabalho na disciplina.

R: Você falou que eles têm dificuldade de entender. O que seria esse entender?

Cátia: O que é esse referencial e para que ser esse referencial.

R: Uma última pergunta, há algo a mais que você queira acrescentar?

Cátia: O feedback dos alunos para essa disciplina é muito bom, eles gostam muito. O que mais a gente escuta é realmente do referencial que eles ficam com um pouco de dificuldade de entender e para que que serve. Para que serve, eles até sabem. Eles não conseguem associar que aquilo que eles vão escrever tem que botar os óculos de um outro autor, vamos dizer assim. Eles não conseguem essa dimensão. Depois que eles já estão fazendo fica mais fácil para eles entenderem o que a gente tá falando. Mas para um primeiro momento, que eles acabaram de entrar em um mestrado e tem que pensar sobre isso, às vezes eu acho que é um pouco mais difícil para eles. Mas o que eu tô vendo é que cada mais os alunos estão com dificuldades de escrever no intuito de ler e escrever e passar para o papel. Eles leem ou eles copiam e não têm uma coisa assim crítica pensando em cima daquilo que eles estão lendo e bastante erro de português. Claro, a gente sabe que nós não estamos lidando com todos os alunos que estão saindo da graduação e estão vindo, muitas vezes estamos lidando com pessoas que estão na prática há 15, 20 anos e é difícil escrever. Escrever não é uma coisa tranquila e fácil, não é para qualquer um. Tem gente veio para isso e tem gente que não veio. Veio no sentido de ter o dom de..., porque tem gente que pega a folha para escrever um poema. Eu, se for escrever um poema, coitada da folha! Não tenho este dom. O que a gente percebe é que como no mestrado a gente tem alunos de diferentes níveis, no sentido de estar mais perto da academia ou estar mais longe, nós temos diferentes formas de escrita, aí o professor vai tentando deixá-los nos mesmos níveis, mas não é uma coisa fácil não.

Appendix H16 – Transcript of the interview about the course *Metodologia da Pesquisa em Educação Física*

R: Qual a sua formação?

Priscila: Eu tenho graduação em Educação Física e pós-graduação, mestrado e doutorado, em Ciência do movimento humano.

R: Há quanto tempo você é professora?

Priscila: Muitos anos. Na UFSC, eu vou fazer dez anos, mas eu já sou professora há muito tempo. Como professora universitária, acho que há uns 18 anos mais ou menos. Antes da UFSC, eu trabalhei em outra instituição privada, no XXXX, e depois eu fui pra UFSC. Mas de formada, eu trabalho desde 1993.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina chamada “Metodologia da pesquisa em Educação Física”?

Priscila: Essa está sendo a quinta vez.

R: Qual é o foco das aulas?

Priscila: O foco das aulas da disciplina de metodologia... O nosso programa é trimestral, é uma disciplina no segundo trimestre. E o grande objetivo da disciplina é que ao final dela os alunos tenham já montado, pelo menos um esboço de seus projetos de pesquisa. Quando a gente começa a disciplina tem de tudo: tem aqueles que já estão com as questões mais definidas/organizadas, tem outros que ainda estão pensando/organizando com seus orientadores. Tem de tudo! Então, a gente trabalha com eles no sentido de qual ao final eles já tenham a ideia montada. A gente faz ao final uma banca para simular, mas a gente faz com que eles escrevam e a gente tenta colaborar o máximo possível nesse processo. Esse que é o grande foco da disciplina.

R: Então, no final da disciplina, vocês esperam que eles tenham desenvolvido esse projeto?

Priscila: Exatamente! Por exemplo, assim como tu, como o teu programa, eles teriam mais tempo para isso. Os orientadores gostam disso, porque ao final da disciplina, os alunos têm que ter o projeto escrito.... Já praticamente definido, tendo sistematizado as ideias principais. Pelo menos a questão da introdução, objetivos, justificativa, alguma revisão de literatura preliminar, no mínimo, e principalmente o método. O método, a gente sempre pede que eles avancem até para a gente discutir essas questões em sala de aula, colaborar o máximo possível e tendo em vista

que são projetos de linhas diferentes também. Nós temos três áreas dentro do nosso mestrado, os projetos são bem diferentes, tem então essa interação. É uma disciplina bem interessante, porque é uma disciplina obrigatória do mestrado e ali estão todos os alunos do programa de mestrado. Eles interagem muito bem entre eles e entre as áreas. A gente se preocupa com a questão de não só se preocupar com a sua área, com a sua linha de atuação. Futuramente, ele vai ser um professor, vai ter orientandos de TCC, de mestrado, de doutorado... então a gente procura ampliar um pouquinho a visão de quem é de uma área aprenda a fazer considerações, contribuir com a área dos outros e aprender também, porque na verdade, nós somos todos da área da Educação Física, que é a grande área.

R: Você vê relevância nessa disciplina? Em qual sentido?

Priscila: Eu acho muito importante e vou te dizer mais como o papel de orientadora, não só como professora da disciplina, não vou vender o peixe da disciplina. No papel de orientadora, os meus orientandos, após a disciplina, eles obrigatoriamente amadurecem. Eles amadurecem no sentido de leitura, de troca de ideias. Claro que após a disciplina, algumas alterações podem ser feitas e depois do processo de qualificação também, mas eles evoluem muito. Claro que não gostam, porque o processo é meio rápido, é muita coisa acontecendo no início, no primeiro ano, recém no primeiro trimestre. Eles também têm outras disciplinas para fazer, mas é uma “força de barra” que depois vale a pena. Então eu considero bastante importante e o feedback que a gente tem recebido dos demais professores é que a disciplina é importante nesse sentido - de fazê-los pensar, de fazê-los avançar, de fazer com que eles parem, leiam, se organizem e vejam que o tempo não é muito grande para um mestrado. Então as coisas precisam ser colocadas no papel e definidas.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Priscila: Na realidade, a gente gostaria que a disciplina até fosse maior, para dar mais tempo de a gente conseguir entrar um pouco mais a fundo nos projetos, mas dentro do possível eu te diria que eu e a professora XXXX, a gente vem trabalhando juntas nesse processo, desde o início que a gente começou a trabalhar com essa disciplina e a cada trimestre a gente sempre coloca algo a partir do feedback dos alunos ou nós mesmas, a gente pensa: “ah, acho que seria interessante ter isso ou aquilo”. A gente tenta sempre ajustar a disciplina, de um ano para o outro, de acordo com aquilo que a gente acha que é mais importante, que pode estar faltando.

Vou te dar um exemplo. Nessas últimas duas versões da disciplina, nós organizamos um fórum de pesquisa. Nós não, os alunos com a ajuda da gente. Então a gente começou a pensar: “ah, gente, que tipo de projeto? Que tipo de metodologia?”, a discutir escrita. Mas quem sabe eles organizarem um mini evento, obviamente com a nossa assessoria e trazer temas dentro da pesquisa, trazer convidados e eles organizarem esse eventinho. Então, o fórum aconteceu ano passado e foi super legal, foi um sucesso total e agora esse ano também. Foi bem bacana que, com a nossa assessoria, a gente reserva lugar, faz as cartas-convite, divulga, mais ali para a comunidade da UFSC mesmo, mas abre para outras pós-graduação, da UDESC e de outras universidades próximas. Depois, emitem o certificado. Há umas discussões bem interessantes. A gente fez esse ano e ano passado duas mesas redondas que foram cada uma com 3 ou 4 convidados e foi muito rico no sentido de discutir pesquisa, discutir publicação, discutir como é que está essa questão da formação do pós-graduando também. Então eles tiveram ideias bem legais que partiu dos alunos e foi bem rico. Então nesse momento, como a gente ainda não teve o feedback deste ano, eu não saberia te dizer o que estaria faltando. Mas a gente sempre procura e faz uma avaliação ao final da disciplina para ver o que a gente pode acrescentar numa próxima vez da disciplina.

R: Você acha que esse fórum que vocês incluíram tem ajudado eles a escreverem o projeto que vocês pedem ao final da disciplina?

Priscila: Porque a gente pede que a temática tenha alguma coisa de relevante dentro disso. Não é um fórum que pode ser qualquer assunto, têm que ser alguma coisa com a questão da relação da pesquisa, da escrita, da construção, de como está a área, até alguns palestrantes com diferentes ideias para eles se confrontarem. É bem interessante, tem sido muito rica, com certeza. A reflexão que a gente tem feito depois do fórum tem sido muito rica no sentido de ajudá-los nessa construção do projeto e de futuros profissionais e pesquisadores que eles virão a ser.

R: O que auxilia no processo de escrita dos alunos?

Priscila: Muita leitura. Muitos deles têm muita dificuldade de sentar e ler. Uma das coisas que eu tenho notado na disciplina é a questão do inglês. A questão do inglês é uma das coisas que dificulta bastante quando o aluno não tem um pouco de habilidade com a língua inglesa. Vou te dar o exemplo de alguns orientandos que já tive. O processo é bem mais lento porque a literatura boa é praticamente 100% em inglês e o processo fica mais lento. Depois vai. Mas dificulta bem mais, a pessoa que consegue ler em inglês e consegue interpretar, colocar no papel aquilo que ela está

lendo em inglês do que aquele que não sabe. Eu te diria que ali da linha que eu oriento essa é uma das principais dificuldades. A escrita também é algo difícil. A nossa formação no Brasil não é para escrever, os jovens não vêm escrevendo. Então, ali naquele momento que eles têm colocar no papel, eles começam: “Ai como é sofrido, professora... A gente ficou tantos dias para escrever os parágrafos, mas está horrível. Vou apagar tudo, tá horrroso!”. Então é um processo dolorido, no início, depois, claro, começa a construção. A gente tenta colaborar o máximo possível, mas não é fácil para os alunos que estão chegando para a gente o escrever. O exercício do escrever, da escrita, não é fácil.

R: Você falou que a leitura os auxilia a escrever e como essa leitura os auxilia?

Priscila: Eu acho que assim, no sentido de não só na busca de revisão da literatura, ampla e atualizada, eles saberem onde buscar e como buscar, uma organização do que eles estão lendo. Ou seja, por fichas de leitura, seja por tópicos, organizar em pastas o material. As formas como eles se organizam para ler e pra, aos poucos, ir organizando isso tudo que eles estão lendo. Uma dificuldade que a gente sente bastante em alguns alunos, que a gente tem que puxar um pouco, é que eles - “Ah, eu leio, leio, leio, mas eu não consigo escrever nada”. Mas como ele está lendo? Como está sendo a qualidade dessa leitura? O que ele tá abstraindo daquilo que ele está lendo? Como ele está organizando isso? Não adianta nada ler, ler, ler e não abstrair, não organizar essa forma, porque ler, ler, ler, ele tem que ler, mas também colocar alguma coisa no papel, organizar, estruturar, para que depois saia alguma coisa. A gente sente bastante dificuldade nessa parte também - o organizar, tentar ajudá-los como ler, como ler de uma forma mais eficiente, como buscar, como organizar essas fontes que eles estão lendo. Esse tem sido o processo que a gente tem trabalhado bastante também na disciplina.

R: Isso tem sido feito por conversas, debates...?

Priscila: Isso, debates, conversas, partes da aula que a gente está ministrando algum conteúdo que a gente vê a necessidade de trabalhar. Parte muito deles isso. “Como eu me organizo, professora? Como eu leio? Como eu busco?”. Claro, a busca, eles aprendem também em outras disciplinas, em outros contextos, mas muitos ainda têm dúvidas quanto a isso, tendo em vista que é uma disciplina ainda no começo do mestrado. Eles trazem muitas dúvidas, muitas angústias quanto a isso. Então a medida que vai surgindo, a gente vai... Não existe um tópico que trabalhe isso, não está no plano da disciplina, mas a gente sempre acaba abordando

isso, por debates, a partir de algum conteúdo que a gente está ministrando e vem essas perguntas por parte deles. Surge bastante questões nesse sentido que a gente consegue trabalhar e desenvolver na sala de aula.

R: O que você tem notado que são as principais dificuldades nessa disciplina que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Priscila: Na realidade, a questão do projeto. A gente começa: todos os capítulos do projeto que eles precisam ter formado no final da disciplina. Mas muita dificuldade, por incrível que pareça... A parte do método acaba sendo mais fácil, eles têm muita ajuda do orientador, eles sabem o que eles querem fazer e a gente ajuda nessa construção. O que é um instrumento de dados, quais são os procedimentos. Mas a introdução por incrível que pareça é uma barreira absurda. Então, às vezes, o construir uma introdução de uma forma num texto interessante, um texto que eles vendam realmente “a ideia do projeto deles”, a relevância, o que o projeto deles está acrescentando além do que existe na literatura. Então às vezes é bastante difícil de trabalhar a introdução. Eu citaria como o mais difícil para eles que eu tenho percebido.

R: Como você procura auxiliá-los a escrever a introdução que você falou que é a principal dificuldade deles?

Priscila: A gente trabalha praticamente uma aula com isso. Então a gente mostra para eles exemplos de introdução, como é importante, o que é importante ter numa introdução, como construir um texto, que não é simplesmente... a gente dá alguns exemplos que seriam equivocados, incorretos. Mostramos algumas coisas na nossa área, fazemos eles lerem, trazerem exemplos também. Por exemplo, a gente mostra para eles que uma introdução não basta trazer definição, conceitos soltos e simplesmente depois levar ao problema. Não vendeu nada, não mostrou a importância, não mostrou a relevância. Então a gente tenta mostrar o que é uma introdução bem feita, mostrando algumas introduções bem feitas, dando exemplos, discutindo, ouvindo muito eles, pedindo para eles refletirem com relação a: “se você fosse construir a sua introdução hoje, o que tu acha que é importante?”. Todo mundo já sabe a temática de todo mundo, porque no início, nas primeiras aulas, a gente conversa muito sobre qual é o tema de cada um, os outros dão as suas opiniões, trazem discussões, é bem rico nesse sentido. A gente começa a fazer um exercício. A gente faz exercícios com eles: “bom, agora vocês têm tantos minutos para colocar no papel se vocês fossem construir a introdução de vocês, o que precisaria ter nessa introdução? Quantos parágrafos, por exemplo, vocês construiriam e o que cada parágrafo teria que ter?”. A

gente começa por aí e vamos vendo como a coisa vai se desenvolvendo. Tem funcionado legal. Mas não é fácil, não é fácil para os alunos construírem uma introdução.

R: Há algo mais que você queira acrescentar? Quem sabe em relação a sua experiência com a disciplina? Sobre as aulas? O feedback dos alunos? A escrita?

Priscila: Para mim, muito mais do que ensinar, está sendo um grande aprendizado ministrar essa disciplina. Tanto eu quanto a professora XXXX, a gente sempre conversa muito sobre isso, porque a gente aprende muito mais do que a gente ensina. Como eu te falei, cada turma traz uma característica, cada turma traz uma dificuldade que de forma geral são as principais dificuldades. Mas as discussões são muito diferentes de uma turma para outra, as carências são muito diferentes, o que eles trazem, o que eles querem é muito diferente. Isso é muito enriquecedor, principalmente para nós. É bem interessante, porque eu e a professora XXXX, nós duas, somos da área de educação física, mas ela é mais da área pedagógica, eu sou da biomecânica, sou da área mais orgânica, mais física. Ela faz pesquisa mais qualitativa, eu faço pesquisa mais quantitativa. É bem bacana, porque essa nossa diferença faz com que a gente consiga ter uma colaboração maior sobre os alunos. E muitas vezes é interessante o meu olhar sob uma pesquisa qualitativa que eu não consigo entender e eu digo: “mas será que tá bem isso?”. Eu pergunto para ela: “Gel, será que tá bem construído isso?” e ela: “ah XXXX, tem isso e isso, tá assim e assim, poderia ser melhor nesse sentido”. A mesma coisa na área onde eu estou mais acostumada. Tem sido muito legal. Então eu vou te dizer que têm sido um grande aprendizado para nós. A disciplina agora vai acabar em setembro e a gente vai conversar: “bom, o que poderia ter sido melhor? O que faltou? O que foi bom? O que não foi bom? O que a gente pode propor para o próximo semestre?”. O que os alunos trazem de ideias, às vezes, é muito legal.

Appendix H17 – Transcript of the interview about the course *Metodologia II*

R: Qual é a sua formação?

José: Eu fiz graduação em Ciências Sociais, na XXXX, no XXXX, depois eu entrei no mestrado em Ciência Política, no instituto XXXX, que na minha área é um dos melhores que têm, só que vinha passando por uma crise, e quando eu entrei no Doutorado, o instituto passou para a universidade XXXX. Nesse período do doutorado, eu passei alguns tempos fora do país, eu ganhei durante o doutorado uma bolsa Fullbright da Capes para passar nove meses na universidade de XXXX e minha esposa ganhou um ano depois e eu passei três meses com ela em XXXX. Foi essa mais ou menos a minha formação na área de Ciência Política.

R: Há quanto tempo você é professor?

José: Eu sou professor aqui desde julho de 2016, está fazendo dois anos. Eu defendi minha tese em 2014, tinha feito concurso aqui em 2014, logo em junho, um pouco antes de defender, fiquei em terceiro lugar, não sabia se iam me chamar. Fui trabalhar um tempo na fundação XXXX, no XXXX, com uma área que trabalha com governo, numa área de pesquisa, mas não é docente. Em 2016, eles me convocaram para dar aula aqui, faz mais ou menos dois anos.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Metodologia II"?

José: Ela é uma disciplina da Pós-Graduação, obrigatória, de dois créditos. Eu ministrei ela uma vez e vou ministrar ela agora em outubro, vai ser a segunda vez.

R: Sobre essa disciplina, qual é o foco das aulas?

José: O foco das aulas é ensinar os alunos a mexer com o que a gente chama de metodologia quantitativa. Os alunos geralmente vêm de Ciências Sociais, alguns do Direito, alguns de Economia, de Jornalismo, tem de todo tipo, mas é uma formação bem de humanística. Tem na nossa área uma pegada mais forte na pós-graduação de estudos quantitativos, que usam estatística. É um curso de dois créditos, eu tenho oito aulas, na verdade, de pós-graduação. O meu objetivo é mostrar para eles como se usa os estudos quantitativos, qual é a metodologia por trás dele, eu dou uma aula aplicada à estatística e familiarizar alguns com alguns dos mecanismos e, na verdade, dos softwares que você pode usar para tentar aplicar isso. Tem muita gente que chega com vontade de fazer, alguns não

gostam muito mesmo. O objetivo é meio que mostrar para eles como é importante, mesmo que eles não vão usar isso no que eles vão escrever, a literatura na nossa área usa bastante, então no mínimo para saber se defender da estatística, eles precisam saber sobre métodos quantitativos.

R: O que você espera no fim das aulas que eles desenvolvam?

José: Eu peço para eles no final, que eles têm que entregar, ou um exercício de aplicação quantitativa de algumas metodologias que a gente discutiu, ou seja, pegar um banco de dados e desenvolver uma análise, ou construir um projeto de pesquisa que seja de natureza quantitativa e mostre que a pessoa entendeu e está usando. O meu objetivo é que eles consigam ver a literatura ou algo que eles estão trabalhando ou tem interesse, a partir de um prisma que faria perguntas e seriam respondidas através daqueles métodos que se está estudando.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

José: Eu vejo, tanto que é uma das minhas brigas aqui na pós é que eu acho que são muitas poucas aulas. Na minha área de Ciência Política, mais especificamente, os estudos quantitativos são dominantes hoje em dia, tanto no Brasil quanto no exterior. A gente não dá para os alunos uma formação boa nessa área, então para a pessoa chegar de ser um aluno de pós-graduação e conseguir ser um bom pesquisador, ele tem que fazer esse percurso. As principais pós-graduações brasileiras têm investido fortemente nisso e a gente aqui ainda está um pouquinho engatinhando. Eu mesmo, na minha formação, eu tinha um curso obrigatório no mestrado de metodologia quantitativa, que é mais ou menos parecido com o que eu dou apesar de ser um semestre inteiro, e eu ainda fiz uns dois cursos extras e ainda estudei isso quando estava nos XXXX. Algumas vezes pega artigos em revistas americanas e brasileiras, você tem modelos estatísticos muito complicados e complexos mesmo, para quem não o mínimo, a base, para entender aquilo que está sendo discutido ali, ele não vai entender, não adianta. Acaba se tornando uma forma de letrar a pessoa, por mais que às vezes ela não seja capaz de replicar completamente, ter uma formação básica ajuda ela a entender por alto o que está acontecendo e conseguir participar da discussão.

R: O que você acha que poderia ser incluído nessa disciplina que não está incluído?

José: O principal para mim são as aulas, a quantidade de aulas. Como são oito aulas, eu acabo puxando muito os meus alunos. São aulas de pós-graduação aqui no nosso departamento são quatro aulas, ano passado era quarta-feira, das 2 às 6. Eu tento dar parte da aula teórica e parte da aula

prática para eles conseguirem mexer. Eu gostaria de mais tempo, porque eu poderia dar tanto mais aula teórica quanto mais base prática. Na graduação, eles têm mais tempo, só que posso cobrar menos deles de leitura. Na pós, eu posso cobrar mais, só que tenho pouco tempo. Eu gostaria de poder dar mais teórica, porque apesar de cobrar em oito aulas, eu sinto, pelo menos sentia ano passado, e acho que vou sentir a mesma coisa, que eu demoro essas oito aulas para chegar no básico. Aí eu não consigo trabalhar com eles o básico de forma bem fundamentada. Com mais aulas, eles estariam mais preparados. Eu poderia trabalhar algumas coisas que eu acabo dando na última aula. Eu estruturo o curso, tem uma forma estatística de você calcular efeito de variáveis, que se chama regressão multivariável, isso é uma das coisas mais básicas de aplicação, tem sido aplicada nas Ciências Humanas, pelo menos desde a década de 70. Só que ela tem toda uma teoria por trás dela, depende de você entender como são algumas coisas. Eu passo praticamente as oito aulas para entender e ensinar eles a ler e fazer uma regressão, só que ela é o abecedário, você tem que entender a lógica dela, para poder depois estudar uma série de modelagens que sai dali que você estudar. Eu acabo ficando só no abecedário. Se eles prestarem atenção com calma e entenderem, eles saem com aquilo, alguns não.

R: Você comentou que no final, umas das tarefas seria escrever esse projeto, o que você acha que ajuda eles nesse processo de escrita acadêmica? Não sei o que é esse projeto, ou o que você espera que eles façam.

José: Eu tenho um texto do professor Jairo Nicolau que eu gosto muito que eu dou na graduação e na pós que ele tenta discutir o que é um projeto acadêmico. O projeto é você conseguir indicar uma pergunta de pesquisa e indicar o caminho que você vai percorrer para responder ela de forma satisfatória. Esse caminho em ciência que a gente diz que tem de ser bem fundamentado. Você pode chegar a uma resposta que você não diz nada, mas se você faz esse caminho de uma forma muito bem-feita, você está fazendo ciência, sua resposta vai ser talvez não tão boa quanto você gostaria, mas ela é um achado. O que eu cobro deles é que eles pensem um problema e mostrem para mim como eles chegariam a ele, usando metodologia que a gente aprende. Se você está preocupado com percepções sobre violência da mulher, como você faria para construir questionários ou para fazer um survey em torno disso? Quais seriam os problemas que você levantaria, as variáveis que você incluiria? Eu cobro deles essa capacidade de construir o esquema.

R: Você acha que construir esse esquema ajuda eles a construir esse projeto que eles têm que te entregar no final?

José: Ajuda. Com os meus orientando aqui eu tenho batido muito no fato de que como a gente tem que escrever dissertações, teses, arquivos, a gente às vezes pensa muito na minúcia das coisas, em que vez de pensar na grande ótica. O projeto ajuda a pensar isso, ele te dá quais são as estruturas do seu argumento. Com as estruturas do seu argumento bem fundamentada, você consegue preencher o que está no meio. Pelo menos é assim que eu vejo a escrita científica, você tem um grande argumento que vai ser estruturado e ele tem que ficar em pé depois quando você coloca os tijolos. Só que o projeto, ou a ideia, ou o desenho de pesquisa é o que vai te mostrar antes se ele vai ficar em pé ou não. Um desenho de pesquisa, quando ele é bom ou quando ele é ruim, você consegue ver. Um desenho de pesquisa quando ele é ruim, você já pode, antes da pessoa ir lá fazer a pesquisa, dizer que ele o que está errado nele, às vezes eu brinco com os alunos: "você quer estudar grupos sociais, mas você só olha os grupos sociais..., você não vai estar falando dos grupos sociais, você vai só falar de um grupo específico para falar do total". Algumas vezes o desenho de pesquisa já apresenta alguns problemas que você pode solucionar para não ter dor de cabeça mais para frente.

R: Como você tem trabalhado esse desenho nessa disciplina?

José: Eu geralmente dou uma ou duas aulas sobre a estrutura de desenho de pesquisa, sobre os tipos de questões que se responde com esse tipo de desenho, estou mais focado, nesse caso, em estudos quantitativos. A pesquisa toda depende da sua pergunta, algumas perguntas vão levar você para usar métodos quantitativos, algumas vão levar você para usar métodos qualitativos e algumas vão levar você para fazer uma discussão teórica. Então é o tipo de pergunta que vai indicar o método a se fazer. Eu tento trabalhar com eles a pergunta.

R: Quais são as principais dificuldades que você tem observado nessa disciplina que os alunos enfrentam com relação à escrita e até mesmo a esse desenho?

José: As dificuldades que eu vejo que eles enfrentam é que como se esse curso é obrigatório para o mestrado, os alunos de doutorado algumas vezes fazem, quando eles não fizeram o mestrado aqui, eles têm que fazer, uma das coisas é que a gente tem alguns alunos que já tem uma ideia de pesquisa que não vai ser usado o método quantitativo, mas para a pesquisa eles têm dificuldade de entender isso um pouco e usar a criatividade acadêmica. Já que eu não vou trabalhar isso na minha dissertação, o que

eu poderia trabalhar essas coisas que eu tenho interesse com isso? Isso é uma das dificuldades que eles têm, de exercer um pouco da criatividade acadêmica. Quando a gente escolhe um tema, entra num mestrado para fazer uma dissertação, a gente está louco por aquele tema, a gente está abraçado nele e acha que aquilo é a última coisa que a gente vai fazer. O meu tema de mestrado eu torço pra ninguém ler, porque eu acho que aquilo é horrível. Mas a gente fica com isso, a gente tem esse amor muito forte e a gente meio que tenta pegar tudo e transformar nele. Mas você não está se formando na dissertação, você está se formando em um pesquisador, você está se formando um professor universitário, você está se formando alguém que está sendo habilitado dentro de um grande campo de conhecimento. Trabalhar um pouco esse apego para alguns é difícil, muitas vezes você tem alunos que te olham: "eu não vou fazer nada disso", e você vira um estorvo para eles, porque são oito aulas pesadas e são obrigatórias. Como eu dou aula de política, eu acabo pegando alguma coisa de eleições, eu sempre dou aula sobre essa coisa de pesquisas de opinião que dá mais de 2% e eles acabam entendendo a lógica do que está acontecendo. Nesse sentido eu não tenho tanto para reclamar.

R: Como você procura ajudá-los nessa falta de criatividade acadêmica?

José: Eu não posso dizer que eu ajudo eles muito. Eu fico dando ideias. Como são quatro aulas, eu fico debatendo algumas questões e tento pegar o uso do método quantitativo por vários cenários, tanto quando eu ia falar de eleições, quando eu ia falar de desigualdade de renda no mercado de trabalho, racismo. São todos temas que são relevantes, que têm estudos que são acadêmicos, que são de métodos quantitativos e que acabam trazendo eles para dentro pelo interesse no tema, menos no interesse no método. Usando o tema eu tento mostrar como o método ajudar a responder algumas coisas lá.

R: Uma última pergunta, há algo mais que você queira acrescentar?

José: Meu feedback dos alunos tem sido bom. Eu dou uma disciplina na graduação que eu cobro deles também esse tipo raciocínio e lá eu escuto mais desenhos de pesquisa mesmo. Eu tenho feedback, tanto na graduação quanto de pós, que me perguntam, que às vezes querem a minha ajuda para pensar uma questão com mais calma. Essa coisa de focar toda a hora na questão para eles me responderem, eu gosto, eu tenho tipo um bom feedback. Os alunos de pós, eles sofrem um pouco, mas depois daqui há 10 anos vão entender que vale à pena.

Appendix H18 – Transcript of the interview about the course *Método e Procedimentos de Pesquisa em Psicologia*

R: Qual é a sua formação?

Cecília: Eu sou formada na graduação em Psicologia aqui na UFSC e meu mestrado e doutorado são em Administração. A minha área é psicologia organizacional.

R: Há quanto tempo você é professora?

Cecília: Desde 1993, 25 anos na UFSC.

R: Sempre aqui na UFSC?

Cecília: Sim, há 25 como efetiva, mais dois como substituta.

R: Há quanto tempo ou quantas vezes você já ministrou essa disciplina "Método e Procedimentos de pesquisa em Psicologia"?

Cecília: De quatro a cinco vezes. Contínuo foram quatro anos.

R: Qual é o foco das aulas?

Cecília: O foco das aulas é ministrar os conteúdos básicos que localizem o que é método, quais os principais procedimentos de pesquisa, um certo estado da arte, especialmente Psicologia das organizações do trabalho contemporânea. A disciplina tem muito foco de preparar o aluno na tomada de decisão e na preparação do projeto de pesquisa. A gente estuda os conteúdos e eles vão tomando as decisões desde o início da disciplina. Na primeira parte da disciplina entra mais a caracterização do que é uma pesquisa quantitativa/qualitativa, as principais formas de coletar dados, quais são as características. Eu trabalho mais com a quali e a minha colega, mais com a quanti. Os alunos vão tomando a decisão, a gente subsidia para a pergunta de pesquisa, o problema de pesquisa, os objetivos, a revisão da literatura. Ao término do primeiro semestre, eles já saem com uma primeira formulação do problema em si e do objeto, do fenômeno de estudo e a tomada de decisão se será qualitativa ou quantitativa. Na segunda disciplina, essa de seminários, eles vão tomando o restante das decisões e no final do ano ou início do ano seguinte, eles qualificam.

R: O que você espera que os alunos desenvolvam com essa disciplina?

Cecília: Conhecimentos básicos sobre quais são os procedimentos em uma pesquisa, o que caracteriza uma pesquisa qualitativa, quantitativa e de procedimentos mistos, que eles tomem as decisões, que eles possam

delimitar bem qual é fenômeno ou construto com o qual eles vão trabalhar, que eles possam definir claramente um objetivo geral e objetivos específicos a partir dele, formular uma pergunta de pesquisa e ter um conhecimento inicial de como se constrói um projeto de pesquisa de mestrado ou de doutorado.

R: No final dessa disciplina eles entregariam para vocês um projeto? Ou um pré-projeto?

Cecília: Isso, eles entregam uma primeira parte que são os itens iniciais, no qual eles apresentam um objeto, na maioria dos casos na forma de pergunta, objetivo geral e específicos, uma revisão da literatura, uma justificada da relevância científica e social e um cronograma. O cronograma não necessariamente, mas em boa parte sim. No final das duas disciplinas de métodos, eles concluem o projeto.

R: Você vê relevância nessa disciplina?

Cecília: Sim, acho fundamental para os alunos em termos de tornar concreto algo que se fosse muito teórico ele seria, eu acho, muito abstrato. Anteriormente, a gente fazia uma discussão mais teórica sobre método e acho que tinha uma dificuldade bem mais pros alunos, nesse formato, conforme a gente alterou pensando em como tornar mais prático, com leituras de dissertações de teses, para que os alunos façam a crítica também, tragam artigos científicos sobre os fenômenos, que ajudem, no caso dos alunos também que vão abordar na pesquisa quantitativa, como elaborar hipóteses. Nisso tudo eu acho que ela é super útil para que o aluno consiga chegar a um resultado, tanto que quando eu comparo, que eu trabalho na pós aqui e durante vários anos eu trabalhei orientando e ministrando disciplinas na pós em Administração, a gente vê que o nosso aluno aqui, quando tenho orientando de ambos, chega aqui no primeiro semestre já com uma ideia e lá ele vai qualificar num terceiro semestre.

R: Aqui a qualificação seria até o final do primeiro ano deles?

Cecília: Até o ano retrasado, a maioria qualificava até fevereiro. Desde o ano passado tem sido uma exigência da pós-graduação que justifique se não for em dezembro.

R: O que você acha que a disciplina deveria incluir e que não está incluído?

Cecília: Eu só acho que precisaria ter mais tempo para trabalhar com os conteúdos, ter mais tempo para trabalhar com uma revisão sistemática de literatura de uma forma mais intensiva. Acho que os alunos que não

trabalham têm uma condição melhor de fazer isso. Como a gente vai trabalhando etapa por etapa, eu acho que precisaria de mais tempo. Conteúdos, no momento, não me vem nada específico, talvez trabalhar mais métodos mistos e ter um pouquinho mais de tempo para trabalhar mais. Acaba ficando muito uma visão de tudo para tomar as visões futuras. Tudo não, quase tudo, porque não dá. Na Psicologia tem muita forma de procedimento, qualitativo, tu podes usar desde o método clínico, análise de conteúdo, tem muita riqueza na questão da escuta. É difícil de dar conta de tudo.

R: Nesse processo que vocês trabalham com eles desse pré-projeto, o que você acha que ajuda os alunos nessa escrita acadêmica ao escrever esse pré-projeto para entregar para vocês?

Cecília: O que ajuda o aluno do pronto de vista do aluno ou das condições que são dadas a ele ou tudo?

R: Pode ser tudo. (Risos)

Cecília: Facilita já ter a facilidade em escrever, ser objetivo, ter foco, facilita muito já ter fenômenos ou construtos de interesse, porque os alunos às vezes vêm muito... quer estudar muitas coisas, então ter a capacidade de se organizar, de delimitar, acho que desse ponto de vista facilita bastante, facilita para o orientador a pessoa acatar bem as sugestões. Por exemplo, tenho os meus focos de interesse, mas eu não digo para o aluno: "Tu tens que pesquisa isso, aquilo e aquele outro". Mas às vezes quando o aluno não sabe, ou ele quer estudar muitas coisas, tu tens que tentar achar o lugar exato. Eu tenho um caso agora em específico que a pessoa não sabe muito bem definir o que ela quer, então eu trago várias alternativas e ela vai mudando isso. É uma questão problema. Do ponto de vista estrutura, o que facilita? Acho que ter acesso a base de dados, ter acesso a literaturas mais tradicionais, acho que o aluno ter iniciativa é uma questão fundamental, porque às vezes ele: "Ah, procurei, mas não achei muita coisa". Vai para a própria banca e a banca às vezes não é um tema que domina tanto, mas "Ah, quando eu procurei, eu procurei aqui e ali e não achei tantas coisas". Acho que a universidade poderia ter mais espaços para os alunos compartilharem, não necessariamente a biblioteca, criar um outro tipo de estrutura física, de uso de computador, que às vezes o laboratório tem, às vezes o laboratório não tem tanto. Acho que isso pode dispersar. Que eu lembre acho que é isso.

R: Como as aulas têm auxiliado eles nesse processo de escrita?

Cecília: Em geral, eles dizem que ajuda bastante, porque os momentos não são só de entrega para o professor, eles têm que apresentar para os colegas. Funciona como aquilo que a gente chama de um espaço de aprendizagem, como uma comunidade de prática de aprendizagem. A gente considera que à medida que eles compartilham quais são os fenômenos, eles trocam mais literatura, se um colega está fazendo sua revisão, ele pode passar para o outro. Desde a discussão dos fenômenos antes, que a gente fale a nossa opinião, os professores, a gente pede que os alunos façam isso, os colegas, eles vão aprendendo a olhar o fenômeno do outro para delimitar o dele próprio, a partir dessa ideia de uma comunidade de prática de aprendizagem compartilhada. Em geral, eles trazem que isso é muito positivo, raras as exceções que os alunos são mais fechados, que podem se sentir um pouco menos a vontade à crítica, ao trabalho, e tal. Mas em geral, a experiência tem sido muito rica nesse sentido. O colega interage, o colega lê o texto, depois nós lemos, nós fazemos observações e aí o aluno vai para orientação conversar sobre aquilo que a gente sugeriu, os próprios orientadores falam: "As observações que vocês fizeram que estava muito genérico, isso e aquilo, contribuíram bastante na hora de tomar as decisões".

R: Nessa escrita desse pré-projeto quais são as principais dificuldades que você tem observado nas aulas que os alunos enfrentam em relação à escrita acadêmica?

Cecília: A escrita de forma geral, tem aquele livro organizado pelo professor Lucídio que tem os tipos inesquecíveis de escrita que fala que muitas vezes o aluno de pós tem um jeito de escrever que tem determinadas características. Tem o papagaio, eu acho, faz muito tempo que eu não voltei nesse texto, acho que é ventrículo que ele vai lá, pega, vai citando todo mundo, concha de retalho também que vai citando várias perspectivas. Acho que varia bastante. Tem o aluno que tem dificuldade de escrever e a gente tem vários casos que é a dificuldade sim, inclusive de organizar as ideias, tem doutorando, e acho isso bem difícil inclusive, doutorando professor que coloca lá uma parte do texto sobre um assunto, daqui a pouco já nomeando, aí vem o histórico, daqui a pouco ele conceitua de novo, daqui a pouco ele volta, questão inclusive de ordenamento do texto. Acho que tem que retrata muitas vezes a dificuldade de foco, acho que tem aquele aluno que quer estudar muita coisa e também não consegue focar, porque tenta abarcar tudo. Agora na seleção, a gente teve um problema com uma pessoa com relação sobre isso, que tem sete objetivos em fenômenos diferentes, características diferentes, muitas vezes isso aparece num projeto. Acho que as

redundâncias, dependendo da área, na Administração eu vejo muito que tem uma ênfase no histórico, o aluno começa lá desde antes da revolução industrial, quando chega no objetivo mesmo, o leitor já está cansado de tanto ler outra coisa que não é tão importante. Acho que em questão de forma, não vejo muita dificuldade, eles seguem em geral o roteiro, não vejo problema. Acho que são principalmente essas as questões de normas, ABNT, APA, aqui a gente usa muitas vezes ambas, são meio chatinhas, mas faz parte. Acho que é isso.

R: Como vocês procuram auxiliá-los nessas dificuldades?

Cecília: Na verdade, é na leitura, quando a gente faz o feedback ou quando a gente vai, por exemplo, no nosso caso que os alunos fazem apresentação, a gente já vai pontuando: "Será que esse termo está bem claro? Você quer saber isso ou quer saber aquilo?". A gente já vai procurando pontuar os termos, procurando identificar, porque muitas vezes a gente tem determinados fenômenos, no caso da Psicologia que são mais subjetivos podem ser confundidos, por exemplo, satisfação e motivação. A gente faz em certo grau, eu sempre trabalho, nos últimos anos, aquele texto do Thomas Kuhn, que ela fala que boa parte do trabalho de um pesquisador é um trabalho de limpeza. Eu procuro enfatizar bastante com eles que não dá para reunir muita coisa, a gente precisa ajudar a limpar, focar num fenômeno específico, delimitar para conseguir contribuir, acho que essa é uma das questões fundamentais em termos de aprendizagem.

R: Há algo mais que você queira acrescentar?

Cecília: Eu acho que algumas vezes a gente ainda precisa articular melhor outras disciplinas com a disciplina de método. Por exemplo, aqui a gente tem uma disciplina de epistemologia e como exatamente uma disciplina teórica, bem densa, que é importante, vem da filosofia, pode contribuir mais na discussão das diferentes formas, métodos? Acho que isso é uma questão importante. De forma geral acho que é isso, falta tempo, porque é denso. Facilita o fato de ser articulada com a prática, senão realmente acho que é muito maçante como já foi. Em geral, as avaliações dos alunos têm sido bem positivas. No início, acho que assusta quem vem de outros programas, principalmente os alunos de doutorado, "como é que eu já vou pensar? Qual o procedimento que eu vou usar? Eu não tenho um fenômeno bem definido". Acho que esse é o principal desafio, eu não tinha pensado antes. Os alunos de mestrado têm 1 ano para fechar o projeto e tem dois anos para terminar, os alunos de doutorado tem 1 ano e meio para o projeto e quatro anos para fechar. São tempos diferentes. A

gente tenta fazer com que eles tenham uma contribuição maior dentro de sala de aula, trazendo os seus resultados da sua dissertação, as escolhas de procedimentos, mas me chama a atenção que nem sempre isso acontece bem. Me parece que ou porque vem de outras perspectivas de trabalhar, ou porque ficam um pouco tímidos às vezes, porque estão incluídos em um grupo onde eles vão ter que assumir uma responsabilidade diferente. Eu acho que os doutorandos podiam ter um papel mais maduro nesse sentido, do processo de pensar em uma unidade prática e acho que às vezes, eles quando vem de fora estranham já ter que ir pensando em um fenômeno e tal, mas que depois acham "que bom", resulta em uma coisa melhor.